

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV

Daniela Gomes Nunes

Lisboa, setembro de 2021

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV

Daniela Gomes Nunes

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob a orientação da Professora Doutora Mariana Cortez

Lisboa, setembro de 2021



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo).....

Raíane Isabel Henriqueta Górgine Costa

Coorientador/a (nome completo).....

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a

licenciado/a, *Daniela Gomes Nunes*

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em

Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 14 de Setembro de 2021

O/A Orientador/a



(Assinatura)

Agradecimentos

Finalizado o meu percurso na Escola Superior de Educação João de Deus, juntamente com o meu Relatório de Estágio Profissional, quero deixar aqui registado o meu agradecimento a todos aqueles que passaram por mim e que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento e para a elaboração deste relatório. Tal como disse Antoine de Saint-Exupéry: “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Mariana Cortez, que me acompanha desde o primeiro dia em que entrei para a Escola Superior de Educação João de Deus, que sempre me apoiou e sempre teve uma palavra amiga para mim.

Ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, por me ensinar a desenvolver capacidades, destrezas, habilidades, conhecimentos, valores e atitudes não só para o meu crescimento profissional, como também, para com as crianças que por mim passaram e passarão.

À Professora Doutora Filomena Caldeira, que me ensinou a ser resiliente e sempre me incentivou a não desistir dos meus sonhos independentemente das dificuldades que pudessem surgir.

À Professora Filomena Silva, por todo o apoio dado ao longo do Mestrado, por sempre ter acreditado em mim e nas minhas capacidades e por partilhar todos os seus conhecimentos, acalmando as minhas inseguranças, em relação à vida de Docente.

Ao Professor Doutor José Maria de Almeida por toda a sua exigência para comigo na elaboração deste relatório e pela sua sabedoria e boa disposição.

À Professora Doutora Paula Colares Pereira, por em momentos de maior stress, se lembrar de pregar partidas à turma para desanuviar e acalmar as alunas. Agradeço também todo o apoio na elaboração e planificação de aulas e atividades.

À Professora Doutora Isabel Ruivo, pelo seu incansável apoio e motivação, pelo esclarecimento de dúvidas, em todos os momentos em que me vi sem ideias para estruturar atividades/aulas para as crianças.

À Professora Doutora Fernanda Sampaio, pela sua calma, paciência e boa disposição em todos os momentos.

À Professora Violante Magalhães, por toda a sabedoria, paz, tranquilidade e divertimento que me transmitiu nas suas aulas.

À Professora Doutora Diana Boaventura, pelo seu apoio na elaboração do projeto educativo *Diferenças* e por todos os trabalhos que pediu para fazer, que acabaram por ajudar na elaboração deste relatório.

À Professora Patrícia Mosqueira, pelo incansável apoio nas aulas na Escola Superior, no estágio e em todas as horas difíceis, sempre com uma palavra amiga e de conforto para me animar.

À Educadora Sofia Carvalho, por todos os ensinamentos que me transmitiu, por me inspirar, por me apoiar enquanto fui sua estagiária e por me fazer querer ser uma melhor docente.

À minha madrinha Daniela Grilo, e às minhas queridas afilhadas Maria Pina e Inês Cruz, por estarem ao meu lado sempre, por acreditarem em mim, por me apoiarem na elaboração deste relatório e me incentivarem a seguir os meus sonhos.

Às minhas colegas de Mestrado que, no bem e no mal, sempre nos apoiámos e ajudámos umas às outras.

Ao grupo da esquerda, (Flávia Santos, Ana Magalhães, Ana Margarida Mendes e Sara Ramos) por todo o apoio, amizade, colaboração e trabalho em equipa.

À minha querida parceira de estágio Catarina Martins e à minha querida amiga Inês Monteiro, por serem as melhores amigas que a Escola Superior me podia ter dado, por serem minhas explicadoras, por me apoiarem em todas as horas difíceis, por me incentivarem a ser melhor e a não desistir dos meus sonhos.

À Cláudia Rodrigues e ao Ricky, por serem a minha família do coração e me apoiarem em todos os momentos da vida.

Ao Bruno, meu companheiro de todas as horas, não tenho palavras para expressar a gratidão que sinto por me teres apoiado desde sempre, pela paciência, pela ajuda em trabalhos mais difíceis, por seres o meu explicador, por fazeres de aluno sempre que precisei de treinar aulas e por tudo.

À minha querida mãe que sem ela nada disto era possível, por ser o meu maior alento, o meu porto seguro e por sempre me incentivar a lutar pelos meus sonhos. Agradeço também ao meu pai pelas palhaçadas, pelas palavras de apoio e por ligar todos os dias para saber de mim. Ao meu irmão, por ser o meu melhor amigo e me ajudar sempre que preciso.

Resta-me agradecer a todos os que não estão aqui mencionados, mas que de uma forma ou de outra, contribuíram para a elaboração deste relatório. Obrigada!

Resumo

O presente trabalho consiste num Relatório de Estágio Profissional, diz respeito à prática profissional I, II, III e IV, realizada durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e foi elaborado ao longo de quatro semestres. Este relatório é composto por diversas experiências e aprendizagens que tive a oportunidade de vivenciar durante os Estágios I, II, III e IV.

Para começar, o relatório está dividido em quatro capítulos, no entanto, antes destes quatro capítulos, existe uma introdução onde abordo a importância do estágio profissional e da supervisão do mesmo, depois, há uma breve descrição de todas as escolas onde tive a oportunidade de realizar o meu estágio e por fim, antes dos quatro capítulos, vem a calendarização de como se organizou os meus estágios.

No primeiro capítulo, escrevi dez relatos, sendo que sete deles seriam de aulas ou atividades que observei durante o estágio e os restantes três seriam de atividades e aulas que eu dinamizei com as turmas onde fiz estágio. Estes relatos estão devidamente fundamentados teoricamente com temas que achei pertinentes abordar e refletir.

No segundo capítulo, estão presentes oito planificações, quatro delas são referentes aos estágios realizados na valência de Educação Pré-Escolar e as outras quatro dizem respeito ao estágio realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este capítulo abrange também as estratégias utilizadas, juntamente com uma breve reflexão sobre as mesmas e a devida fundamentação teórica.

O terceiro capítulo é composto por quatro dispositivos de avaliação realizados e aplicados em contexto de estágio. Dois deles dizem respeito à valência de Educação Pré-Escolar e os outros são referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aborda ainda, as reflexões dos resultados e análises dos mesmos, devidamente fundamentados com autores.

O quarto e último capítulo diz respeito a um projeto educativo, cujo tema e título do projeto são as *Diferenças*. Este projeto está pensado para crianças da valência de Educação Pré-Escolar e tem como objetivo realizar diversas atividades e jogos que alertem as crianças para as diferenças umas das outras, de forma a aprenderem, desde cedo, a saber lidar com as mesmas e a respeitá-las. Como refere Todd Parr, *Não faz mal ser diferente*.

Palavras-chave: Estágio Profissional, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Relatos, Fundamentação Teórica, Planificações, Estratégias, Dispositivos de Avaliação e Projeto Educativo.

Abstract

The present work consists of a Professional Traineeship Report, concerns the professional practice I, II, III and IV, carried out during the master's degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and was prepared over four semesters. This report is composed of several experiences and learning that I had the opportunity to experience during Internships I, II, III and IV.

To begin with, the report is divided into four chapters. However, before these four chapters, there is an introduction where I discuss the importance of the professional internship and its supervision, then there is a brief description of all the schools where I had the opportunity to carry out my internship and finally, before the four chapters, there is the calendar of how my internships were organized.

In the first chapter, I wrote ten reports, seven of which would be of lessons or activities that I observed during the internship and the remaining three would be of activities and lessons that I developed with the classes where I did my internship. These reports are duly theoretically grounded with themes that I found pertinent to address and reflect upon.

In the second chapter, are present eight planifications, four of them relate to the internships carried out in preschool education and the other four relate to the internship in the 1st cycle of basic education. This chapter also covers the strategies used, along with a brief reflection on them and the appropriate theoretical basis.

The third chapter consists of four assessment devices carried out and applied in the internship context. Two of them relate to the pre-school stage and the others relate to the 1st cycle of basic education. It also addresses the reflections of the results and their analysis, duly substantiated with authors.

The fourth and last chapter is about an educational project, whose theme and title is Differences. This project is designed for pre-school children and aims to carry out various activities and games that alert children to each other's differences, so that they learn, from an early age, to know how to deal with and respect them. As Todd Parr states, It's OK to be different.

Keywords: Professional Training, Pre-school Education, 1st Cycle of Basic Education, Reports, Theoretical Foundation, Planifications, Strategies, Evaluation Devices and Educational Project.

Índice Geral

Índice de Quadros	XII
Índice de Figuras	XII
Introdução.....	- 1 -
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional.....	- 2 -
2. Calendarização e Cronograma do Estágio	- 3 -
Capítulo 1 – Relatos de Estágio	- 5 -
1.2. Relatos de Estágio.....	- 5 -
1.2.1. Relato de Estágio 1 – Domínio da Matemática.....	- 5 -
1.2.2. Relato de Estágio 2 – Área do Conhecimento do Mundo	- 7 -
1.2.3. Relato de Estágio 3 – Área do Conhecimento do Mundo	- 9 -
1.2.4. Relato de Estágio 4 – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ..	- 11 -
1.2.5. Relato de Estágio 5 – Domínio da Matemática.....	- 13 -
1.2.6. Relato de Estágio 6 – Disciplina de Português	- 15 -
1.2.7. Relato de Estágio 7 – Disciplina de Matemática.....	- 17 -
1.2.8. Relato de Estágio 8 – Disciplina de Matemática.....	- 19 -
1.2.9. Relato de Estágio 9 – Expressão Dramática/Teatro	- 21 -
1.2.10. Relato de Estágio 10 – Disciplina de Estudo do Meio.....	- 23 -
Capítulo 2 – Planificações	- 26 -
2.1. Descrição do Capítulo.....	- 26 -
2.2. Fundamentação Teórica	- 26 -
2.3. Planificações em quadro	- 28 -
2.3.1. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 3 anos.....	- 28 -
2.3.2. Planificação da Área do Conhecimento do Mundo – 4 anos	- 30 -
2.3.3. Planificação do Domínio da Matemática – 4 anos.....	- 32 -
2.3.4. Planificação da Área do Conhecimento do Mundo – 5 anos	- 34 -
2.3.5. Planificação da disciplina de Português – 1.º Ano.....	- 37 -
2.3.6. Planificação da disciplina de Estudo do Meio – 2.º ano.....	- 39 -

2.3.7. Planificação da disciplina de Português - 3.º ano.....	- 41 -
2.3.8. Planificação da disciplina de Matemática – 4.º ano.....	- 44 -
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação.....	- 46 -
3.1. Descrição do Capítulo.....	- 46 -
3.2. Fundamentação Teórica	- 46 -
3.3. Dispositivo de Avaliação do Domínio da Matemática	- 49 -
3.3.1. Contextualização da Atividade	- 49 -
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	- 49 -
3.3.3. Apresentação e análise de resultados	- 52 -
3.4. Dispositivo de Avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	- 54 -
3.4.1. Contextualização da Atividade	- 54 -
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	- 54 -
3.4.3. Apresentação e análise de resultados	- 56 -
3.5. Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Matemática	- 58 -
3.5.1. Contextualização da Atividade	- 58 -
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	- 58 -
3.5.3. Apresentação e Análise de Resultados.....	- 60 -
3.6. Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Português	- 62 -
3.6.1. Contextualização da Atividade	- 62 -
3.6.2. Descrição dos Parâmetros e Critérios de Avaliação.....	- 62 -
3.6.3. Apresentação e Análise de Resultados.....	- 64 -
Capítulo 4 – Apresentação de um Projeto	- 66 -
4.1. Introdução ao Projeto.....	- 67 -
4.2. Fundamentação Teórica do Projeto	- 68 -
4.2.1. Metodologia de Trabalho de Projeto	- 68 -
4.2.2. Educação para a Cidadania/Escola Inclusiva.....	- 69 -
4.3. Desenvolvimento do Projeto	- 71 -
4.3.1. Problema	- 71 -

4.3.1.1. Problemas Parcelares.....	- 71 -
4.3.2. Destinatários.....	- 71 -
4.3.3. Entidades Envolvidas.....	- 71 -
4.3.4. Motivação e Negociação.....	- 71 -
4.3.5. Objetivos.....	- 72 -
4.3.5.1. Objetivos Gerais	- 72 -
4.3.5.2. Objetivos Específicos.....	- 72 -
4.3.6. Planeamento.....	- 72 -
4.3.7. Recursos.....	- 75 -
Recursos Materiais	- 75 -
Recursos Humanos	- 75 -
4.3.8. Produtos Finais	- 76 -
4.3.9. Avaliação	- 76 -
4.3.10. Calendarização	- 76 -
4.4. Considerações Finais do Trabalho de Projeto.....	- 78 -
Considerações Finais.....	- 80 -
Referências Bibliográficas	- 82 -
Anexos.....	- 90 -
Anexo 1 – Proposta de Atividade da Disciplina de Matemática – 1.º ano.....	- 91 -
Anexo 2 – Protocolo Experimental (4.º ano).....	- 93 -
Anexo 3 – Proposta de atividade do Domínio da Matemática	- 96 -
Anexo 4 – Proposta de Atividade da Disciplina de Português – 1.º ano.....	- 98 -
Anexo 5 – Folha de Registo da Atividade de Resolução de Problemas – 2.º ano.....	- 100 -
Anexo 6 – Grelha de correção do Dispositivo de Avaliação do Domínio da Matemática – 4 anos	- 104 -
Anexo 7 – Proposta de Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	- 106 -
Anexo 8 – Grelha de correção do Dispositivo de Avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos	- 108 -

Anexo 9 – Proposta de atividade da Disciplina de Matemática – 1.º Ano	110 -
Anexo 10 – Grelha de correção do Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Matemática – 1.º Ano	112 -
Anexo 11 – Proposta de atividade da Disciplina de Português – 4.º ano	114 -
Anexo 12 – Grelha de correção do Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Português – 4.º Ano	117 -

Índice de Quadros

Quadro 1 - Cronograma de Estágio Profissional	4 -
Quadro 2 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ..	28 -
Quadro 3 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo	30 -
Quadro 4 – Planificação do Domínio da Matemática	32 -
Quadro 5 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo	34 -
Quadro 6 – Planificação da disciplina de Português	37 -
Quadro 7 – Planificação da disciplina de Estudo do Meio	39 -
Quadro 8 – Planificação da disciplina de Português	41 -
Quadro 9 – Planificação da disciplina de Matemática	44 -
Quadro 10 – Escala de Likert adaptada	48 -
Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Matemática	51 -
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	55 -
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade da Disciplina de Matemática	59 -
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade da Disciplina de Português	63 -
Quadro 15 – Calendarização do Projeto Diferenças	77 -

Índice de Figuras

Figura 1 – Representação da multiplicação japonesa.....	20 -
Figura 2 – Avaliação da proposta de trabalho do Domínio da Matemática	52 -
Figura 3 – Avaliação da proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	56 -
Figura 4 - Avaliação da proposta de atividade da Disciplina de Matemática.....	64 -

Introdução

O presente trabalho consiste num Relatório de Estágio Profissional que se enquadra no âmbito das unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação João de Deus, entre 2019 e 2021

Este relatório divide-se em quatro capítulos, o primeiro refere-se aos dez relatos de estágio que considerei mais pertinentes e que fui fazendo ao longo destes quatro semestres. O Capítulo 2 diz respeito às planificações que fui executando durante o estágio profissional, tanto a nível do Pré-Escolar como a nível do 1.º Ciclo. O Capítulo 3 está relacionado com os Dispositivos de Avaliação que executei em quatro turmas de idades e valências diferentes e, por fim, o Capítulo 4, que diz respeito ao projeto que elaborei relacionado com a Educação para a Cidadania e cujo título é *Diferenças*.

O Estágio Profissional é uma formação muito importante para a aprendizagem dos alunos que estudam nesta área que é a educação e vai permitir, que estes ganhem proximidade e confiança, quando um dia mais tarde entrarem para o mundo do trabalho. Têm ainda, oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que aprenderam ao longo do curso. Mosqueira e Almeida (2017) afirmam que “a formação inicial assume-se como um processo pelo qual o professor aprende e desenvolve habilidades inerentes à sua prática docente, com a finalidade de obter uma habilitação que o qualifique como profissional” (p. 36).

A supervisão pedagógica é uma prática importante na vida de um estagiário e relativamente a este tema Durão e Almeida (2017) referem que esta “apresenta uma função de acompanhamento do processo formativo e o supervisor é um condutor e facilitador das aprendizagens desenvolvidas” pois “a escola é uma instituição que ensina, embora seja e deva ser igualmente uma organização que aprende (p. 72). De acordo com Caldeira, Pereira e Botelho (2017):

A formação inicial de educadores e professores na ESE João de Deus (...) tem como objetivo principal o desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante, contemplando uma avaliação predominante formativa. Aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento das atividades que observa, analisa e prepara, vivencia e reflete (...). (p. 48)

Para concluir, considero que o estágio profissional é um fator necessário no percurso de todos os que, exercem esta tão nobre profissão, a de docente. Os diversos estágios que um educador/professor possa realizar, farão com que estes aprendam com os próprios erros, que evoluam enquanto educadores e professores e tenham a oportunidade de obter uma experiência aproximada, do que é o mundo real do trabalho.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

No primeiro semestre, o Estágio Profissional I foi realizado numa escola na zona de Lisboa que possui as valências de berçário, creche, educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico. A escola em questão possui dois grupos dentro da Educação Pré-Escolar, de cada faixa etária, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. No primeiro ciclo, também existem duas turmas de cada ano escolar, desde o primeiro ano até ao quarto ano, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. A escola, em si, situa-se num local pacífico e agradável. No seu interior existem dois recreios, um destinado à educação pré-escolar que é partilhado com as crianças da creche em horários diferentes e outro recreio que se destina às crianças do primeiro ciclo. As salas estão todas relativamente perto umas das outras, sendo que o primeiro ciclo se encontra no andar de cima e a educação pré-escolar e as duas turmas de primeiro ano estão no r/c, porém, as crianças dos quatro anos de idade partilham o salão. Este é um espaço grande e com muitas hipóteses de ser modificado e adaptado tanto ao gosto da educadora, como à atividade que será feita. Esta escola também possui um refeitório partilhado pelas crianças de todas as valências, um ginásio para a Educação Física ou outras atividades, uma biblioteca, uma sala de estudo onde os alguns tem apoio e uma sala de informática.

Durante este primeiro semestre, tive a oportunidade de fazer estágio numa das salas dos 4 anos, onde estive desde o dia 11 de outubro até ao dia 9 de novembro. Posteriormente, mudei para uma das salas dos cinco anos, onde permaneci desde o dia 10 de novembro, até ao dia 7 de fevereiro de 2020. O estágio profissional decorreu nas datas anteriormente referidas, às segundas-feiras, das 9h às 13h, terças-feiras também das 9h às 13h e às sextas-feiras das 9h às 16h. (Quadro 1).

No segundo semestre, o Estágio Profissional II foi diferente do semestre anterior, devido à pandemia mundial de COVID-19 e às medidas de contingência, não houve a possibilidade de realizar a prática profissional presencialmente com as crianças, na valência de Educação Pré-Escolar. Por este motivo, os relatos de estágio que dizem respeito à valência de Educação Pré-Escolar são referentes ao primeiro semestre ou de aulas assistidas via plataforma *Zoom*, no 2.º semestre.

No terceiro e quarto semestre, o Estágio Profissional III e IV decorreram na mesma escola. Esta escola situa-se também na zona de Lisboa e possui as valências de educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico. A escola usufrui da possibilidade de ter dois grupos, dentro da Educação Pré-Escolar, de cada faixa etária, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. No primeiro ciclo, também

existem duas turmas de cada ano, desde o primeiro até ao quarto ano, sendo que as turmas do terceiro ano, eram uma exceção, pois havia três turmas de terceiro ano. No que diz respeito à escola, situa-se num local de bastante movimento. Dentro da escola, existem dois recreios, um para as crianças do Pré-Escolar e outro para os alunos do Primeiro Ciclo. As salas estavam divididas por valências, o Pré-Escolar tinha os grupos em salas perto umas das outras, à exceção das salas dos quatro anos de idade, que se encontram ambas no salão da escola perto do refeitório e das salas do Primeiro Ciclo. Já o Primeiro Ciclo tinha as suas salas no primeiro andar, menos as duas turmas do primeiro ano que se encontravam no r/c. Nesta escola existe ainda, uma sala específica para a disciplina de Cerâmica, onde as crianças trabalham com materiais como barro e pasta de moldar, uma biblioteca que além de ter livros, tem um espaço onde os alunos com mais dificuldades têm apoio, um ginásio para a Educação Física ou outras atividades e uma sala de informática.

Ao longo do terceiro semestre tive a oportunidade de estagiar numa das salas do 1.º ano, onde estive praticamente o semestre todo, devido à pandemia de Covid-19, não foi possível a troca de sala, mantendo-me assim na turma do 1.º ano, desde o dia 16 de outubro de 2020 até ao dia 19 de janeiro de 2021 (Quadro 1). Este estágio decorreu às segundas e sextas-feiras das 9h às 13h.

Já no quarto e último semestre realizei o Estágio Profissional IV numa turma do 4.º ano de escolaridade e também me mantive nesta sala o semestre inteiro, desde o dia 12 de março de 2021 até ao dia 9 de julho de 2021 (Quadro 1). Este estágio decorreu às segundas e sextas-feiras das 9h às 16h.

2. Calendarização e Cronograma do Estágio

Na Calendarização e Cronograma de Estágio está organizado o Estágio Profissional, que se dividiu em quatro semestres. Nesta tabela vem referido os seminários de contacto com a realidade educativa, as turmas e grupos onde realizei o meu estágio, reuniões de estágio, elaboração relatório de estágio profissional e a orientação tutorial, juntamente com as respetivas datas.

Importa referir que no primeiro e no segundo semestre houve a possibilidade de realizar o seminário de contacto com a realidade educativa, porém, no terceiro e quarto semestre já não houve essa possibilidade, devido à pandemia mundial de Covid-19.

No Quadro 1 estão presentes todas as atividades relacionadas com o estágio profissional dos quatro semestres e com o relatório de estágio profissional.

Quadro 1 - Cronograma de Estágio Profissional

Semestre	Atividades	Data
1.º	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	16 de setembro de 2019 a 4 de outubro de 2019
	Estágio no grupo de 4 anos	11 de outubro de 2019 a 9 de novembro de 2019
	Estágio no grupo de 5 anos	10 de novembro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020
	Reuniões de estágio	8 de outubro de 2019, 25 de novembro de 2019, 24 de janeiro de 2020, 31 de janeiro de 2020
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	10 de outubro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020
	Orientação Tutorial	1 vez por semana
2.º	Seminário de contacto com a Realidade Educativa	10 de fevereiro a 14 de fevereiro de 2020
	Estágio no grupo de 3 anos	2 de março a 1 de maio de 2020 *
	Estágio no grupo de 5 anos	4 de maio a 3 de julho de 2020 *
	Reuniões de estágio	11 de maio de 2020, 25 de maio de 2020, 1 de junho de 2020, 8 de junho de 2020
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	3 de março a 3 de julho de 2020
	Orientação Tutorial	1 vez por semana
3.º	Estágio na turma de 1.º ano	16 de outubro de 2020 a 19 de janeiro de 2021
	Reuniões de estágio	27 de novembro de 2020
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	15 de outubro de 2020 a 12 de fevereiro de 2021
	Orientação Tutorial	1 vez por semana
4.º	Estágio na turma de 4.º ano	12 de março de 2021 a 9 de julho de 2021
	Reuniões de estágio	8 de março de 2021 e 31 de maio de 2021
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	11 de março de 2021 a 8 de julho de 2021
	Orientação Tutorial	1 vez por semana

*Devido à pandemia mundial Covid-19, o estágio profissional do 2.º semestre, nas turmas dos 3 e 5 anos de idade, realizou-se via plataforma *Zoom*.

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Descrição do Capítulo

O primeiro capítulo do presente trabalho abrange relatos de estágio de atividades, aulas ou visitas de estudo que eu considerei importantes e que me ensinaram ou transmitiram conhecimentos. Estas atividades foram observadas nas diversas práticas pedagógicas que tive oportunidade de fazer durante o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com grupos e turmas de diversas idades, compreendidas entre os 3 e os 9 anos de idade. Este capítulo vai abranger, igualmente, toda a fundamentação teórica sobre os temas que considerei mais pertinentes e importantes.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de Estágio 1 – Domínio da Matemática

Este relato diz respeito a uma atividade que observei no grupo dos 4 anos no dia 28 de outubro de 2019, em que a educadora da sala começou o dia com a Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática e como recurso utilizou o material manipulativo 4.º Dom de Froebel. Caldeira (2009) considera que “os “Dons” são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias” (p. 241). Este material matemático tem inúmeras potencialidades, nomeadamente levar as crianças para o mundo da imaginação. Quando a educadora utiliza os Dons de Froebel, por exemplo, para contar uma história e contextualizar uma situação problemática está a ajudar e a criar estruturas no pensamento das crianças para entenderem a passagem do concreto para o abstrato. Caldeira (2009) refere que “Froebel, ao imaginar os vários tipos de materiais para os seus jogos educativos, pretendia permitir à criança a passagem do conhecimento concreto para as «abstrações» da superfície, da linha e do ponto” (p. 240).

Para iniciar a atividade, a educadora da sala começou por pedir a duas crianças que distribuíssem o material pelos colegas. Ao dar esta tarefa às crianças, a educadora acaba por fomentar o desenvolvimento da autonomia nas mesmas, visto que através desta tarefa a criança vai ganhando confiança em si própria. Segundo Zabalza (1998):

Autonomia que é combinada com os períodos de trabalho dirigido destinados a abordar as “tarefas chaves” do currículo. Em contextos com um currículo oficial (...) a necessidade de garantir tal equilíbrio é ainda mais evidente. A pressão do currículo não

pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e iniciativa própria das crianças (p. 50).

Depois, questionou algumas crianças do grupo, sempre de forma dirigida, sobre o material, nomeadamente, o número de peças que continha, o material de que era feito, da forma geométrica que possuía e ainda sobre a figura geométrica. Estanqueiro (2012) afirma que “quando as perguntas são dirigidas a um aluno concreto, um bom professor chama o destinatário pelo nome. As perguntas inesperadas despertam mais a atenção do aluno” (p. 44).

De seguida, deu início a uma história em que surgiam algumas construções do 4.º Dom de Froebel: a mobília de quarto e a mesa com cadeiras. Decorrendo a história, a educadora ia realizando algumas situações problemáticas associadas às construções, e ainda, conforme surgia uma nova construção na história, ia pedindo a duas crianças, que estivessem bem sentadas e bem-comportadas, para irem realizar a construção com o 4.º Dom de Froebel em tamanho grande. Estanqueiro (2012) refere que: “Apesar das limitações, os estímulos positivos, particularmente os elogios, são instrumentos pedagógicos muito úteis, em determinadas circunstâncias” (p. 24).

Zabalza (1998) afirma que “uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos (...)” (p. 53).

Após a construção, a educadora continuou com a história e surgiram mais duas construções: o muro do jardim e o banco de jardim. Desta vez, a educadora foi fazendo interdisciplinaridade com o Conhecimento do Mundo, colocando algumas árvores de fruto na história e falando um pouco sobre as mesmas. Pombo, Guimarães e Levy (1994) referem que: “Por interdisciplinaridade, deverá então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas” (p. 13) e Rodrigues (2018) reforça que “essas estratégias (...) podem, contudo, ser utilizadas de modo mais sistemático e monitorizado de modo a potenciarem as aprendizagens dos alunos” e acrescenta ainda que “a conceção de ações didáticas interdisciplinares implica a identificação das aprendizagens que são comuns a duas ou mais disciplinas ou as que estabelecem relações entre várias delas” (p. 6). A educadora continuou a fazer perguntas sobre o nome das árvores de determinados frutos e, mais uma vez, realizou situações problemáticas, em que introduziu o tema da divisão com os frutos em questão. Alsina (2004) refere que a consciência matemática “adquire-se basicamente através da aplicação das aprendizagens realizadas na sala de aula em situações reais” (p. 4).

1.2.2. Relato de Estágio 2 – Área do Conhecimento do Mundo

O relato, que em seguida descrevo, está relacionado com a Área do Conhecimento do Mundo e é sobre uma atividade que assisti no dia 5 de novembro de 2019, na sala dos 4 anos de idade. O tema abordado nesta atividade foi o sentido do tato e trabalhar os cinco sentidos na educação pré-escolar é essencial para o desenvolvimento das crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), os cinco sentidos são um dos temas que está presente em diferentes áreas, pois embora seja um tema da área do conhecimento do mundo este tema pode ser desenvolvido fisicamente em outras áreas e domínios, através de atividades lúdicas e jogos. Torna-se, assim, fundamental desenvolver os cinco sentidos “através de uma aprendizagem pela ação, para que as crianças assimilem as sensações e interpretem as percepções” (Lomba, 2019, p. 6). Zabalza (2001) considera que “no que se refere aos sentidos, o aparecimento e evolução das estruturas somáticas que dão lugar a estas funções sensoriais estão estreitamente ligadas ao processo de desenvolvimento cerebral e neurológico dos sujeitos (p. 28).

Antes de iniciar a atividade principal, a educadora foi fazendo algumas perguntas às crianças sobre os sentidos que elas já conheciam, lembrou o último sentido que tinham aprendido, esclareceu dúvidas que foram surgindo durante o diálogo, dando assim espaço às crianças para exporem os seus conhecimentos e dúvidas. As crianças da sala em questão, à medida que desejavam responder ou intervir, colocavam o dedo no ar e iam respondendo conforme a educadora lhes dava permissão. Nesta sala de crianças de 4 anos, havia visivelmente um grande respeito pelas regras da sala, notava-se que era um tema que a educadora trabalhou desde o início do ano letivo e que fazia questão de manter ao longo do mesmo. Relativamente a este tema Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que “as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las, permitindo uma progressiva autorregulação do comportamento (p. 40).

De seguida, a educadora explicou às crianças os cinco sentidos e falou individualmente de cada um deles, referindo a importância e utilidade de cada um. Posto isto, a educadora colocou no chão um tapete com diversas texturas, que por norma, costuma utilizar quando leciona o sentido do tato. Silva et al. (2016) propõem que na educação pré-escolar existam “experiências que possibilitam a identificação de objetos ou pessoas reconhecendo algumas propriedades, através do tato” (p. 81).

Para as crianças entenderem melhor que o órgão responsável por este sentido é a pele, a educadora utiliza uma estratégia diferente de aprendizagem: neste jogo, as

crianças têm de utilizar os pés ao invés de utilizarem as mãos para sentirem as diferentes texturas. Lento, Guimarães, Oliveira, Azevedo, Pinheiro (2018) consideram que é favorável para os alunos “a emergência de práticas de inovação que promovam as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores” (p. 5).

Passando agora para a descrição do material em si, este jogo era formado por um conjunto de oito placas com diferentes texturas, uma que picava, outra era mais suave, outra um género de esponja, uma alcatifa, madeira, plástica bolha e por fim um riscado na horizontal e outro na vertical. A Educadora explicou de forma clara, as regras do jogo e de seguida, deu início ao mesmo. Cada criança individualmente teve a oportunidade de passar por cima de todas as diferentes texturas. Roldão (2009) afirma que “é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (p. 15).

Após a sua passagem, a educadora questionou as crianças sobre a sensação das texturas e pediu que explicassem o que sentiram concretamente, distinguindo além do material do tapete, se eram ou não sensações agradáveis. Lopes e Silva (2015) consideram que “usar perguntas e respostas para desafiar hipóteses, expor contradições e levar a novos conhecimentos e sabedoria é uma abordagem de ensino inegavelmente poderosa e amplamente utilizada” (p. 259). Posto isto, a educadora deu oportunidade a cada criança de descrever quais foram as sensações que tiveram, ao passar por cima do tapete de texturas.

Para finalizar a atividade, a educadora distribuiu por todas as crianças peças do jogo dominó com diferentes texturas. Segundo Caldeira (2009) “os jogos constituíram sempre uma forma de atividade do ser humano, no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo” (p. 39). Já Sarmento, Ferreira, Madeira, Silva e Silva (2017) consideram que “é através do jogo que a criança se “autoafirma”, aprende a conhecer a realidade do quotidiano, sente até onde podem ir as suas capacidades e, nesse sentido, percebe as suas fragilidades” (p. 16). Depois, a educadora pediu que cada criança tocasse na sua peça, para depois descrever qual era a sensação do toque. Individualmente, as crianças descreveram as suas peças e no fim a educadora deixou as crianças brincarem e explorarem livremente o dominó de texturas. Lento et al. (2018) referem que devemos “desenvolver a autonomia do aluno, dotando-o de ferramentas que lhe permitam descobrir o conhecimento autonomamente, ainda que de forma guiada. Estabelecer os limites da orientação é um desafio e uma descoberta constante” (p. 17).

1.2.3. Relato de Estágio 3 – Área do Conhecimento do Mundo

O seguinte relato trata uma atividade que observei, no dia 3 de fevereiro de 2020, no grupo dos 5 anos de idade, cuja área era a “Área do Conhecimento do Mundo”. Foi realizada uma atividade experimental em que as crianças observaram a erupção de um vulcão. A educadora começou por mostrar às crianças, um vídeo sobre as características dos vulcões, erupções vulcânicas e sobre a constituição do planeta terra, dando assim, contexto e seguimento à sua atividade. No decorrer do vídeo, a educadora da sala foi pausando, de forma a averiguar quais os conhecimentos das crianças em relação ao tema e para poder explicar o que acontecia nas imagens que estavam a aparecer. Para uma melhor aprendizagem das crianças, é essencial que a educadora perceba que conhecimentos estas já dominam ou não, para conseguir chegar ao grande grupo, devendo tentar sempre partir dos conhecimentos e das vivências pessoais que cada criança tem. Silva et al. (2016) afirmam que:

A abordagem do Conhecimento do Mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem. A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes (p. 85).

Simultaneamente, as crianças colocavam o dedo no ar, aguardando que a educadora da sala lhes desse a palavra, dada a autorização, as crianças expunham as suas dúvidas relacionadas com o vídeo ou com as explicações dadas pela educadora. Vieira (2000) relata que “um ambiente facilitador da aprendizagem pressupõe uma atmosfera e um meio favorecedor, no qual a qualidade das relações interpessoais é considerada o principal fator” (p. 39).

Este grupo de crianças era um grupo que gostava muito de participar ativamente nas atividades da educadora, e por quererem tanto participar e partilhar as suas experiências e conhecimentos, por vezes ficavam um pouco agitados, no entanto, a educadora conseguia sempre manter o respeito na sala de uma forma bastante firme, calma e doce. Segundo Estanqueiro (2012) “os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica, não apenas pelo seu estatuto profissional. O modo como exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos” (p. 74).

No final do vídeo, a educadora realizou uma atividade experimental, sobre a simulação de um vulcão em erupção. Lorenzato (2006) diz que:

Se desejamos que as crianças construam significados, é imprescindível que, em sala de aula, o professor lhes possibilite muitas e distintas situações e experiências que devem pertencer ao mundo de vivência de quem vai construir aprendizagem (...)

Assim, torna-se evidente que: a atividade experimental é importante para a aprendizagem (p. 9).

Para a execução desta experiência, a educadora juntou seis mesas formando um retângulo, de forma a que as crianças pudessem trabalhar em grupo, de forma cooperativa. Silva, Lopes e Moreira (2018) consideram que o trabalho cooperativo é bastante significativo na aprendizagem dos alunos pois “os alunos estimulam o sucesso uns dos outros. Discutem as matérias, explicam como executar as atividades, escutam as explicações uns dos outros, estimulam-se e esforçam-se proporcionando ajuda mútua” (p. 16). Com as mesas juntas a formar um retângulo, a educadora mudou toda a dinâmica da sala de aula, para proporcionar um ambiente facilitador de aprendizagem e tornar o espaço mais amplo. Citando Zabalza (1998):

A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (...) é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo (...). Uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação (p. 50-53).

Os materiais necessários para esta atividade foram: vinagre, corante alimentar, cloreto de sódio, massa de modelar, uma garrafa de água, um tabuleiro e detergente da roupa em pó. À volta da mesa estavam todas as crianças, que em grupos de dois foram realizando as diversas tarefas da atividade experimental, nomeadamente, construir o cone do vulcão à volta da garrafa e colocar os restantes ingredientes dentro da garrafa. Conforme afirmam Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2006) “Os materiais têm de ser interessantes para as crianças. Como as crianças na sala são muitas e os seus interesses diversos e mutáveis, requer-se variedade de materiais. Estes materiais destinam-se à manipulação da criança, portanto, estão no seu controlo” (p. 58).

Durante toda a atividade experimental, a educadora foi sempre ouvindo todas as dúvidas das crianças e explicou todas as etapas do procedimento, permitindo sempre a participação das crianças. Esta foi uma estratégia de ensino que averigui ser eficaz, pois a forma como a educadora conseguiu manter as crianças sempre atentas e interessadas na atividade foi fundamental para uma aprendizagem significativa e, segundo Roldão (2009), “é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (p. 15).

No final da execução da experiência, a educadora comparou o vulcão da experiência com um vulcão real, explicando factos científicos que acontecem na realidade e os que acontecem na experiência. A atividade terminou com as crianças a partilharem o que aprenderam com a experiência e a revelarem alguns conhecimentos que já tinham.

1.2.4. Relato de Estágio 4 – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O presente relato refere-se a uma atividade que eu assisti, através da plataforma digital Zoom, realizada por uma colega de turma. Esta atividade diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, dentro do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e foi dirigida para crianças de 5 anos de idade. O principal tema desta atividade foram as rimas que segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “As rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar (...) Todas estas formas de expressão (...) podem ainda ser meios de competência metalinguística” (p. 58).

No entanto, houve muita interdisciplinaridade com a área do conhecimento do mundo. Este tipo de abordagem interdisciplinar, segundo Rodrigues (2018) “dá liberdade ao professor para um ensino mais eficaz e aprendizagens significativas ao criar oportunidade para que se construam dispositivos de aprendizagem integrados, interdisciplinares e pedagogicamente relevantes” (p. 2). Este foi um ponto bastante positivo, na medida em que foram colocadas diversas perguntas às crianças sobre as características de uma seleção de animais, que mais tarde foram utilizados na atividade. Lopes e Silva (2015) referem que:

Nas salas de aula, as perguntas dos professores são definidas como sinais ou estímulos de ensino que transmitem aos alunos os elementos de conteúdo a ser aprendido e as indicações para o que estão a fazer e como devem fazê-lo e variam de acordo com as intenções com que o professor as formula (pp. 259-260).

A atividade teve início com uma breve revisão sobre os conteúdos lecionados na atividade anterior, deste modo, foi permitido à colega verificar que conhecimentos as crianças já dominavam e quais teria de reforçar para as crianças efetuarem uma melhor aprendizagem dos novos conteúdos. Neste sentido, as autoras referem que: “Os professores colocam questões aos alunos por uma série de razões, sendo as mais frequentes para: (...) Rever e resumir as lições anteriores; estimular a compreensão (...) Avaliar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem” (p. 260).

Apreciei a iniciativa da colega de relembrar o que foi desenvolvido na atividade anterior, pois durante uma revisão conseguimos ter noção se as crianças estão a acompanhar o raciocínio ou se surgiram dúvidas sendo que a revisão dos conteúdos lecionados na atividade anterior eram bastante pertinentes para a presente atividade.

Posteriormente, a colega falou sobre os animais domésticos e sobre os animais selvagens, questionando as crianças se sabiam a diferença e, de seguida, pediu alguns exemplos. Silva et al. (2016) afirma que:

Encara-se a Área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas. Assim, para estruturar e representar a sua compreensão do mundo, as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas) (p. 85).

De seguida, houve uma dinamização da palavra “animais”, em que foi solicitado a uma criança, que dissesse que letras compunham esta palavra. Depois como o método de leitura utilizado nesta escola é o da cartilha maternal, a colega questionou a criança sobre os valores da letra “s”, reforçando assim, a aprendizagem da criança.

Posto isto, a colega colocou na parede um prédio feito com material eva, em que, cada andar tinha um animal a morar e para ser descoberto, ela dizia o início de uma rima e as crianças tinham um desenho escondido numa folha de papel de cozinha que, ao ser molhada, revelava a imagem escondida, que por sua vez, iria rimar com a adivinha dita anteriormente. Segundo Silva et al. (2016)

As crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância (p. 64).

Através desta ideia genial e original da experiência de molhar o papel a colega conseguiu relacionar duas áreas de conhecimento de uma forma bastante simples. Questionou sempre de forma dirigida e explicou às crianças o que eram as rimas.

No final desta parte da atividade, foi explicado às crianças, através das imagens de uma joaninha e de um leão e das palavras “joaninha” e “leão”, que o tamanho dos animais não influencia o tamanho da respetiva palavra, isto é, a imagem e as palavras são dois conceitos.

De seguida, seguiu a atividade e a colega fez uma correspondência de duas colunas, em que uma tinha a imagem e a respetiva palavra por baixo e na outra coluna, tinha apenas uma palavra que rimava e através do som, as crianças tinham de fazer a correspondência das colunas. Solicitou ainda que cada criança escrevesse a palavra referente ao animal que lhe tinha calhado e no final verificou se todos escreveram corretamente.

Para concluir, a colega fez uma síntese, com as crianças, do que aprenderam durante toda a atividade, o que considero bastante útil para organizar as ideias e conhecimentos das crianças.

De referir, que a colega, durante a sua atividade, falou sempre com um tom de voz doce e meigo, fez inflexões de voz e esclareceu sempre as dúvidas que foram surgindo.

1.2.5. Relato de Estágio 5 – Domínio da Matemática

O relato que em seguida descrevo, diz respeito a uma atividade desenvolvida por mim, no dia 31 de janeiro de 2020, a uma turma dos 5 anos de idade. Esta atividade está inserida na Área da Expressão e Comunicação que segundo Silva et al. (2016):

é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia (p. 43).

Esta atividade pertencia ao Domínio da Matemática e o tema da aula foi a divisão com o material matemático Calculadores Multibásicos. Na educação pré-escolar, é quando as crianças começam a adquirir os primeiros conceitos matemáticos, importantes para criar bases para a vida futura. Silva et al. (2016) referem que “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto (p. 74).

Realizei esta atividade matemática, após a leitura da história *Cuquedo e um amor que mete medo* de Clara Cunha, por isso, baseei-me e utilizei as personagens da história para o seguimento da atividade. Rodrigues (2016) refere que a utilização de “histórias como estratégia de ensino permitirá a evolução das aprendizagens essenciais para a criança, partindo da sua imaginação, fazendo com que esta estabeleça uma analogia entre a ficção de uma história e as conceções reais” (p. 7). Para reforçar esta estratégia, e visto que utilizei uma história para contextualizar uma atividade de matemática, a mesma autora afirma ainda que “as crianças, através das histórias, desenvolvem a capacidade de resolução de problemas e utilizam os conhecimentos adquiridos na formulação de hipóteses” (p. 8).

Primeiramente distribuí por todas as crianças, uma imagem do Cuquedo e uma imagem da Cuqueda para colocarem à sua frente, junto aos calculadores multibásicos. Depois distribuí imagens de ganchos, malas e batons, estas imagens serviram para ajudar as crianças a entenderem por quem é que íamos dividir os objetos e que objetos íamos dividir. Ao colocar as imagens dos objetos e dos dois Cuquedos junto aos Calculadores Multibásicos, no local adequado, ajudei as crianças a entenderem ao que é que correspondia cada torre de peças. Segundo Smole, Diniz, Shih, Crispim, Aragão e Vidigal (2016) “desde a sua origem, os materiais são pensados e construídos para realizar com objetos aquilo que deve corresponder a ideias ou propriedades que se deseja ensinar aos alunos” (p. 12). Os mesmos autores referem que “os materiais matemáticos permitem melhor aprendizagem em matemática” (p. 13).

Seguidamente, expliquei o processo da divisão nos calculadores multibásicos ao grande grupo e desafiei as crianças a fazerem autonomamente. Este tipo de divisão trabalhada pelas crianças com os calculadores, denomina-se de divisão por distribuição e Caldeira (2009) afirma que a divisão por distribuição é resolvida “por tentativa e erro – as crianças poderão distribuir os objetos pelos diferentes elementos, comparando os resultados até todos estarem iguais” (p. 100). No entanto, fui sempre circulando pela sala para supervisionar o trabalho dos alunos, ajudando sempre todas as crianças que necessitaram da minha ajuda.

Continuei a atividade com situações problemáticas simples, adequadas à faixa etária, alusivas ao tema da divisão e à história lida. As situações problemáticas são uma ferramenta muito importante no processo de ensino aprendizagem das crianças, pois é com estes problemas que as crianças verificam e aprendem a usar a matemática no seu quotidiano. Segundo Palhares (2004) “a grande finalidade da matemática escolar é desenvolver nos alunos capacidades para usar a matemática eficazmente na sua vida diária: a resolução de problemas oferece uma oportunidade única de mostrar a relevância da matemática no quotidiano dos alunos” (p. 7).

Após as crianças terem entendido o mecanismo da divisão nos calculadores multibásicos, mostrei o algoritmo da mesma, como mera curiosidade. Como estávamos a fazer apenas divisões exatas, com o número dois, foi simples para as crianças preencherem o algoritmo. Sendo que, como não sabem a tabuada, usámos os calculadores para as crianças verem onde se colocariam cada um dos algarismos. Aproveitei também, as divisões pelo número dois, para introduzir o conceito de metade ao grande grupo. Alsina (2004) refere que “as crianças vão adquirindo progressivamente sentido numérico, quer dizer, a capacidade de aplicar bons raciocínios quantitativos em contextos reais (p. 30).

Para finalizar a atividade, deixei as crianças explorarem e brincarem com o material livremente, pois além das crianças precisarem de tempo para brincar é importante que descubram as diversas potencialidades do material. Smole et al. (2016) afirmam que “é importante que os alunos tenham a oportunidade de manusear o material livremente para que algumas noções comecem a emergir da exploração inicial, para que depois, na condução da atividade, as relações percebidas possam ser sistematizadas” (p. 27). Simultaneamente questionei as crianças sobre o que tinham aprendido e pedi que, oralmente, me explicassem o que aprenderam e os seus raciocínios. Alsina (2004) considera que é “importante levar os alunos a exprimirem verbalmente tanto os processos seguidos como os resultados obtidos” (p. 12).

1.2.6. Relato de Estágio 6 – Disciplina de Português

O relato que em seguida descrevo, diz respeito a uma aula que observei no dia 19 de outubro de 2020, numa turma do 1.º ano sobre a disciplina de Português. Apesar desta aula ter sido, essencialmente, direcionada para a disciplina de Português, esta foi uma aula em que a professora fez bastante interdisciplinaridade com a Matemática e considero que planejar uma aula como esta que observei não é fácil, pois “implica a identificação das aprendizagens que são comuns a duas ou mais disciplinas ou as que estabelecem relações entre várias delas” (Rodrigues, 2018, p. 6). A mesma autora refere ainda que “a planificação interdisciplinar do ensino-aprendizagem envolve a organização de sequências de procedimentos, ações, atividades, tarefas ou passos combinados entre duas ou mais disciplinas” (p. 6).

A professora começou a aula pedindo a todos os alunos que se sentassem direitos e com muita atenção, pois era o momento da história e a história escolhida para esta aula foi *Todos no sofá* de Luísa Ducla Soares. Conforme afirmam Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) “ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (p. 8).

Durante a leitura, a professora manteve um tom de voz audível e realizou inflexões de voz. Estes fenómenos são bastante pertinentes na leitura de histórias, pois conseguem manter as crianças atentas, cativadas e fazer com que percebam a entoação com que as personagens se expressam. Segundo Cury (2004) “para contar histórias é necessário exercitar uma voz flutuante, teatralizada, que mude de tom durante a exposição. É preciso produzir gestos e reacções capazes de expressar o que as informações lógicas não conseguem” (p. 94).

Na continuação da aula, a professora apelou à participação dos alunos, pedindo que dissessem em conjunto com ela, as partes da história que se iam repetindo ao longo da mesma. Segundo Magalhães (2008), uma “estratégia de animação de leitura participada, ou posteriores propostas de dramatização após a leitura inicial de uma história ou de um poema, são bem retidas por este público” (pp. 59-60).

Recorreu também, à contagem dos animais e questionou os alunos sobre a quantidade de animais que iam surgindo na história, e para ajudar as crianças com os cálculos, a professora distribuiu, por todos, palhinhas para facilitar os cálculos aos alunos com mais dificuldade. As palhinhas são uma ferramenta muito útil, nomeadamente, na matemática, ajudam os alunos a fazer contagens e a executar

cálculos simples tal como Caldeira (2009) afirma que “as palhinhas funcionam como suporte à contagem” (p. 317).

Após a leitura da história, a professora pediu aos alunos para oralmente recontarem o que tinham ouvido, utilizando imagens dos animais em tamanho A4. Colocou a imagem do sofá da história, em tamanho A3, no quadro e pediu à turma que em conjunto, recontassem a história e fossem colocar, ordenadamente os animais. Sousa (2015) afirma que “a partilha de histórias e o reconto possibilitam que a criança vá desenvolvendo a sua competência textual e um registo de linguagem mais próximo do da escola” (p. 65).

Durante o reconto, surgiram as palavras “vaca leiteira” e a professora decidiu pedir a um aluno para explicar o seu significado. Quando as crianças aprendem a ler é comum conseguirem decifrar o código escrito, mas nem sempre o seu significado. Nesta situação a professora achou pertinente averiguar os conhecimentos do aluno pedindo-lhe que explicasse por palavras suas. Ruivo (2009) refere que as crianças “lêem palavras, fazem frases e falam e dialogam sobre as palavras lidas, o que elas representam para cada um, se conheciam a palavra ou não, se sabem o seu significado, etc (p. 171).

Com os animais todos colados, no quadro, a professora perguntou aos alunos individualmente e aleatoriamente qual tinha sido, o primeiro animal a sair do sofá, o quinto, o terceiro, o segundo etc, trabalhando assim os números ordinais. Apesar dos números ordinais serem um conteúdo do 2.º ano de escolaridade, tendo em conta, a história lida, era pertinente abordar oralmente este tema.

De seguida, a professora distribuiu letras móveis pelos alunos e pediu que escrevessem a palavra “pato”, circulou pela sala para verificar se todos os alunos tinham escrito corretamente e fez a leitura preparatória da palavra, consoante as regras da cartilha maternal. Ao realizar a leitura preparatório com os alunos, a professora está a relembrar as letras já aprendidas e as suas respetivas regras. Ruivo (2009) afirma que “é muito importante que façamos com a criança a leitura preparatória: repetir regras para melhor as fixar e levar o aluno a pensar antes de ler (p. 154). A mesma autora refere ainda que devemos “pedir que o aluno contextualize sempre a palavra lida, num diálogo vivo e dinâmico (p. 162).

Para finalizar a aula, a professora desafiou os alunos a contarem a história do fim para o início, auxiliando-os com as imagens que estavam coladas no quadro.

1.2.7. Relato de Estágio 7 – Disciplina de Matemática

No relato seguinte, descrevo uma aula que lecionei no dia 27 de novembro de 2020, a uma turma do 1.º ano, cuja disciplina foi Matemática. Nesta aula, introduzi os itinerários com o material *Cuisenaire* e sobre este tema Caldeira (2009) refere que “a descoberta de caminhos, integrados na formação matemática e nas várias áreas de aprendizagem, desenvolve a compreensão (p. 173).

Para contextualizar esta atividade, utilizei a história *O Livro das minhas Emoções* de Stéphanie Couturier, que as crianças já conheciam, pois já tinha efetuado a sua leitura numa aula anterior. A história aborda o dia de uma menina chamada Ema que ao passar por diferentes situações, vai experienciando diferentes emoções. O livro ensina o leitor e a própria personagem, simultaneamente, a reagir perante uma emoção negativa e explica as emoções positivas. Segundo Medeiro e Cortez (2018) “as emoções estão na base do nosso desenvolvimento enquanto seres e da nossa capacidade de construir relações sociais” (p. 81) e por este motivo falar das de emoções torna-se essencial na vida escolar dos alunos.

Iniciei a aula distribuindo pelos alunos uma caixa do material *Cuisenaire* e uma folha quadriculada, (Anexo 1) em que cada quadrícula era do tamanho correspondente à face de uma peça branca (peça padrão) do material *Cuisenaire*, para a construção do itinerário.

De seguida, pedi às crianças que fizessem individualmente a escada crescente do *Cuisenaire* e depois de verificar que todos os alunos tinham elaborado corretamente a escada, coloquei no quadro as peças do *Cuisenaire* numa escala maior para eles próprios verificarem se o que tinham feito estava correto. Colei também no quadro, um itinerário de tamanho A0 para as crianças acompanharem o caminho da personagem.

Após a correção da escada, iniciámos um jogo de memória com as peças com a finalidade dos alunos relembrarem os valores das mesmas. Alsina (2004) refere que as crianças devem “memorizar o valor de cada barra, já que é importante que se habituem a nomear as barras não pela cor, mas sim pelo seu valor” (p. 35).

Continuei depois a aula, questionando as crianças se se recordavam da história lida na aula anterior, ao que todas me responderam que sim. Expliquei que a Ema (personagem principal da história), perdeu a emoção da Alegria e em conjunto, iríamos ajudá-la a encontrar, através de um itinerário.

Iniciei o itinerário, dizendo que a Ema deu nove passos para a direita e questionei as crianças sobre a peça correspondente aos nove passos. A resposta foi: peça azul.

Alsina (2004) considera fundamental “mostrar uma barra determinada e questionar as crianças” (p. 35).

Posto isto, afirmei que a Ema começou a sentir-se com medo de não conseguir encontrar a emoção da alegria, por isso, apelei à memória das crianças, para se recordarem do conselho dado na história para as crianças deixarem de ter medo. O Conselho era: pensar em coisas divertidas, logo, pedi a duas crianças que dissessem algo divertido.

Segui a aula dizendo que o Medo desapareceu e que Ema continuou o seu caminho dando meia dúzia de passos para baixo. Perguntei a um aluno: qual era a quantidade que representava meia dúzia, ao qual me respondeu seis unidades, peça verde escura. Esta era uma turma em que os alunos já estavam muito habituados a trabalhar com este material e por isso revelaram alguma destreza e algum conhecimento e que manifestavam sempre que possível. Segundo Smole et al. (2016) “o aluno é o verdadeiro agente e responsável último por seu próprio processo de aprendizagem” (p. 11).

Durante o caminho percorrido pela personagem da história, tentei sempre motivar os alunos, apelando à sua participação, não só a nível da história, pedindo às crianças que executassem os conselhos dados pela história, como a nível dos seus conhecimentos matemáticos. Recorri, sempre que possível, aos conselhos que a história ensinava ao leitor e a Ema (pensar e dizer algo divertido para o Medo ir embora, respirar profundamente controlando a respiração para a Raiva fugir, esfregar as mãos muitas vezes para ganhar coragem, etc.) tornando assim a aula mais divertida e interessante.

Antes de concluir, solicitei às crianças que pintassem o itinerário respeitando as cores das peças do Cuisenaire e terminei a aula pedindo às crianças para pensarem em emoções boas que conhecessem, refletissem sobre as mesmas, e me dissessem como se sentiam naquele dia. Smole et al. (2016) referem que as crianças devem “refletir sobre as situações colocadas e discutir com seus pares” desta forma, “a criança estabelece uma negociação entre diferentes significados de uma mesma noção” (p. 13).

1.2.8. Relato de Estágio 8 – Disciplina de Matemática

O presente relato, refere-se a uma aula observada no dia 23 de abril de 2021, numa turma do 4.º ano de escolaridade e diz respeito à disciplina de Matemática. Conforme afirma Caldeira (2009) “a matemática deve ajudar os alunos a desenvolverem capacidades, destrezas, habilidades, conhecimento, valores e atitudes, que contribuam para o sucesso na vida” (p. 10). A mesma autora refere ainda que “o mais importante no aprender da matemática é a actividade mental a desenvolver nos e pelos alunos (p. 11).

Neste dia, a professora da sala ensinou um método de multiplicação fora dos padrões comuns em Portugal. Ensinou aos alunos o método japonês para multiplicar e antes de iniciar a aula, começou por distribuir a todos os alunos da sala, doze pauzinhos de madeira, três a quatro fios de lã, uma caixinha com algarismos móveis e dois pedaços de plasticina. Estes materiais manipulativos, são muito importantes no ensino da matemática e até deveriam ser utilizados de forma recorrente pois conforme afirma Caldeira (2009) “A utilização de materiais manipulativos, através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo, desmistificando a conotação negativa que se atribui à Matemática (p. 12).

Antes de explicar aos alunos o que iriam fazer concretamente, a professora mostrou um vídeo sobre a multiplicação japonesa. Este vídeo explicava de forma muito simples e passo a passo, como resolver uma multiplicação segundo o método japonês. Amante (2007) considera que “as actividades desenvolvidas em redor da tecnologia devem ser perspectivadas como novas oportunidades educativas mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido” (pp. 56-57).

Após o visionamento do vídeo, a professora voltou a explicar passo a passo, como fazer a multiplicação, seguindo o método japonês e explicou, através de um exemplo, como é que os alunos iriam utilizar o material que tinham à sua frente. A forma como a professora introduziu o tema em questão, foi notável pois, teve sempre o cuidado de explicar, detalhadamente, cada passo da multiplicação japonesa, esteve sempre sorridente e bem-disposta para com os seus alunos, explicou e exemplificou o número de vezes que achou necessário e de diferentes formas, até todos os alunos entenderem bem o mecanismo da atividade. Segundo Aharoni (2008) “tal como na vida, as primeiras impressões são importantes. O modo como um assunto é apresentado pela primeira vez irá determinar em grande medida a atitude futura do estudante” (p. 9).

Para realizar a multiplicação japonesa, a professora escreveu no quadro a operação 123×31 e de seguida explicou aos alunos que iam começar por representar o número 123 com os pauzinhos de madeira na horizontal. O pauzinho que representa o número 1 das centenas fica mais em cima, depois deixa-se um espaço, com dois pauzinhos, representa-se o número 2 das dezenas, volta-se a deixar um espaço e representa-se o número 3 das unidades e assim está representado o número 123. Depois, na vertical, representa-se o número 31 no lado esquerdo. Começa-se com três pauzinhos a representar o número 3 das dezenas, deixa-se um espaço e do lado direito, com um pauzinho de madeira representa-se o número 1 das unidades. No passo seguinte, os alunos devem procurar as

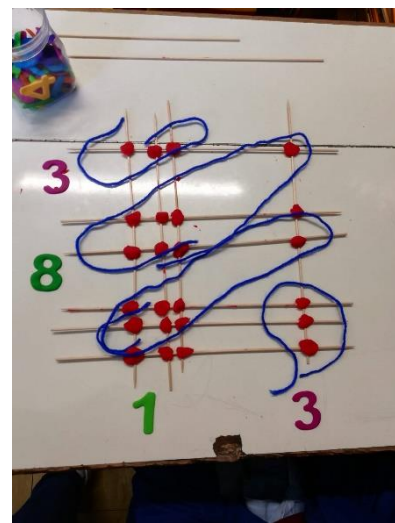


Figura 1 – Representação da multiplicação japonesa

interseções dos pauzinhos e colocar bolinhas de plasticina em todas as interseções, conforme demonstra a *Figura 1*. Depois de colocada a plasticina em todas as interseções, os alunos rodearam com um fio de lã grupos de interseções na diagonal e somaram os elementos do mesmo conjunto, chegando assim ao resultado da operação.

Quando a professora verificou que os alunos estavam, efetivamente, a entender como funcionava a multiplicação japonesa, a professora desafiou os alunos a fazerem as multiplicações propostas autonomamente. As Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo de Matemática, 4.º ano (2018) aferem que ao longo do percurso escolar dos alunos pretende-se que os mesmos “desenvolvam interesse pela Matemática e confiança nos seus conhecimentos e capacidades matemáticas, bem como persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam Matemática” (p. 3).

Durante a realização dos exercícios propostos, a professora circulou sempre pela sala para ajudar os alunos que tinham dúvidas. No final, a professora pediu a um grupo de alunos que resumisse o que tinham aprendido naquele dia.

1.2.9. Relato de Estágio 9 – Expressão Dramática/Teatro

O relato que em seguida descrevo, ocorreu no dia 25 de junho de 2021 numa turma do 4.º ano de escolaridade e diz respeito a uma aula assistida da disciplina de Expressão Dramática/Teatro. Segundo as Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo de Expressão Dramática/Teatro (2018) esta disciplina tem como principal objetivo proporcionar aos alunos o desenvolvimento da área artística e assim conferir “uma prática sistemática e contínua, numa perspetiva de complexificação e gradual progressão de etapas, de modo a promover um desenvolvimento consciente e sustentado das capacidades e conhecimentos, individuais e coletivos” (p. 1).

Esta aula ocorreu após os alunos regressarem da sua viagem de finalistas, por isso, a professora da disciplina solicitou aos alunos que se juntassem em grupos de quatro a cinco elementos, conforme estavam organizados nos grupos da viagem de finalistas e distribuiu adereços para os alunos utilizarem conforme o que iam representar depois. Silva, Lopes e Moreira (2018) afirmam que, antes dos professores realizarem a aprendizagem cooperativa, tem algumas funções a cumprir como por exemplo “formar os grupos, organizar a sala e distribuir os materiais pelo grupo” para que depois o professor explique o que pretende fazer. Este deve também “dialogar com os alunos para que possam acordar sobre o que fazer e como, em que ordem, com que materiais, etc” (p. 45).

Quando os grupos já estavam formados, a professora pediu a todos os alunos da turma que, em grupo, pensassem numa situação vivida na viagem de finalistas e que a representassem para a restante turma. Juntamente com a representação, poderiam juntar os adereços que achassem necessários para tornar a situação real. A primeira parte desta atividade foi os alunos refletirem sobre a situação vivida em si, pois nas Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo de Expressão Dramática/Teatro (2018) vem referido que esta disciplina está estruturada por domínios/organizadores, um deles é a apropriação e reflexão que pretende “de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão, descodificação e de interpretação dos códigos de leitura no contacto com diferentes universos dramáticos” (p. 2).

Conforme os alunos iam treinando, a professora circulou por todos os grupos para ajudar os alunos com os acessórios, com as falas e com a criação dos personagens em si. Nas aprendizagens essenciais (2018) desta disciplina existe um domínio/organizador que se intitula de Experimentação e Criação, nele vem referido que “conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos

(conceitos), através de exercícios e de técnicas específicas, para a expressão de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho” (p. 2).

Após os alunos combinarem e treinarem as situações que iam representar, a professora pediu a um grupo, de cada vez, que fosse representar a respetiva situação na parte da frente da sala para que toda a restante turma conseguisse ver a apresentação. A interpretação e comunicação são outro domínio/organizador da disciplina de expressão dramática/teatro e nesse ponto refere que “Incentiva-se, a partir da experiência pessoal de cada um, a apreciação estética e artística, através dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico (opiniões com critérios fundamentados), captando a especificidade contida na linguagem e construção dramáticas” (p. 2).

Cada grupo interpretou uma situação real, vivida na viagem de finalistas e como a professora organizou os grupos, conforme os grupos da viagem, foi fácil para os alunos arranjam situações onde todos os alunos do grupo estivessem presentes. A grande maioria dos grupos representou situações cómicas o que levou a que os alunos se divertissem muito, não só os que representavam como os que assistiam, pois na minha opinião eles encararam o desafio como uma brincadeira, o que tornou tudo mais simples e divertido. Sarmiento et al. (2017) consideram que “o brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas” os mesmos autores também referem que “o brincar é sentir prazer, e esta sensação pode estar associada a certas características que são próprias da brincadeira, como a novidade e o desafio (...) brincar não é sinónimo de facilidade” referem ainda que “para Piaget, o brincar é uma forma de a criança explorar o mundo, ou seja, ao fazer de conta ela vai conhecer outras facetas do mundo” (p. 41).

No final de cada apresentação, a professora em conjunto com os alunos que assistiam, batiam palmas aos que representaram. Na minha opinião, as palmas nesta situação funcionaram como um estímulo ou incentivo positivo, pois embora todas as representações tenham sido diferentes e umas melhores que outras, todas foram conseguidas e muito divertidas pois no fundo “educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes (Estanqueiro, 2012, p. 13).

Depois de todos os grupos apresentarem a sua situação, a professora, para concluir a atividade, pediu para que todos os grupos refletissem sobre o que tinham feito, para cada grupo, posteriormente dar a sua opinião sobre a sua apresentação e

sobre a apresentação dos outros grupos. No fundo funcionou como uma autoavaliação e avaliação dos outros, visto que estávamos nas últimas semanas de aulas.

1.2.10. Relato de Estágio 10 – Disciplina de Estudo do Meio

O seguinte relato trata uma atividade experimental lecionada por mim, no dia 2 de julho de 2021, a uma turma do 4.º ano de escolaridade, cujo tema foi as Chuvas Ácidas que pertence à disciplina de Estudo do Meio. Sendo o estudo do meio uma disciplina muito ampla a nível de competências e áreas do saber, o tema que me foi atribuído está inteiramente relacionado com a área das ciências. Conforme afirma Reis (2008) “a ciência nos primeiros anos de escolaridade pode ser definida como o estudo, a interpretação e a aprendizagem sobre nós mesmos e o ambiente que nos rodeia, através dos sentidos e da exploração pessoal” (p. 15).

Para começar a atividade experimental, distribuí um protocolo (Anexo 2) por todos os alunos. Depois, contextualizei o tema da experiência com um vídeo sobre as Chuvas Ácidas. Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009) referem que sempre que se realiza uma atividade experimental, é importante e pertinente “que existam situações contextualizadoras que podem ser adaptadas” (p. 19) às diferentes faixas etárias e diferentes realidades.

Existem diversas formas de contextualizar uma atividade, a escolhida nesta situação foi o vídeo, pois os vídeos são importantes ferramentas de ensino, pois além de cativarem o interesse dos alunos, por ser algo digital, também despertam a atenção dos mesmos. Caldas e Silva (2001) referem que “o vídeo, enquanto media de comunicação, possui enorme potencial educativo. A tecnologia vídeo permite um grande leque de situações pedagógico-didáticas” (p. 694). Sobre este tema Martinho e Pombo (2009) acrescentam que os vídeos bem como, outras tecnologias de informação e comunicação “valorizam, ainda, os processos de compreensão de conceitos e fenómenos diversos, na medida em que conseguem associar diferentes tipos de representação que vão desde o texto, à imagem fixa e animada, ao vídeo e ao som” (p. 528).

Após o visionamento do vídeo, questionei os alunos sobre qual seria o tema da aula, o que permitiu que os alunos partilhassem os seus conhecimentos sobre tema e esclarecessem algumas dúvidas. Estanqueiro (2012) considera que “a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse. O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos” (p. 39). Este diálogo com os alunos foi de encontro à questão problema da atividade experimental “Qual o efeito das chuvas ácidas nas estátuas e edifícios?”. Martins, Veiga, Teixeira, Vieira,

Rodrigues e Couceiro (2007) afirmam que “nesta etapa importa precisar melhor a questão que se pretende investigar, dentro do domínio do problema” (p. 44).

Tendo a turma entendido a questão problema, avancei para as previsões onde as crianças teriam de desenhar o que achavam que iria acontecer ao seguinte material: copos, giz, seringas, água destilada e vinagre. Como já tinha ouvido muitas das opiniões dos alunos, pedi que registassem no protocolo as suas previsões do que achavam que iria acontecer. Martins et al. (2007) afirmam que as concepções alternativas consistem em “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites” (p. 28) Os mesmos autores referem que “a mudança conceptual não significa a extinção de concepções prévias, mas antes a identificação da não conveniência do uso de determinadas ideias para explicar as situações presentes” (p. 28).

Simultaneamente à realização das previsões, li o material juntamente com os alunos para que entendessem o que iríamos fazer e com que material iríamos trabalhar. Afonso (2008) considera que “os conhecimentos, os materiais e as actividades devem ser seleccionados de acordo com vários princípios, como, por exemplo, os objetivos que se pretendem atingir”. A mesma autora acrescenta ainda que devemos ter o cuidado e a “necessidade de examinar cuidadosamente os conhecimentos científicos a explorar, os propósitos das diferentes actividades experimentais a desenvolver, os materiais a utilizar, de modo a seleccionar estratégias apropriadas para atingir os diferentes objetivos” (p. 67).

Em seguida, pedi a um aluno que lesse os procedimentos a seguir e, ao mesmo tempo, expliquei cada etapa do mesmo. Feita a explicação, os alunos começaram a realizar a experiência em grupos autonomamente. Silva, Lopes e Moreira (2018) referem que “quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se” mutuamente e, desta forma, potenciar os benefícios que são atribuídos à interação entre pares na aprendizagem” (p. 16).

Nesta atividade experimental, os alunos iriam colocar no copo: 20 ml de água destilada com a ajuda da seringa, depois colocavam no mesmo copo 20 ml de vinagre e por fim colocavam o giz na mistura de água e vinagre. Ao mesmo tempo que os alunos realizavam a experiência em grupos, iam registando o que observavam, através do desenho. O objetivo desta parte da atividade é que os alunos registem, neste caso através do desenho, o que observaram e posteriormente comparem com as previsões para verificar se as suas ideias prévias estavam certas ou erradas e desta forma, transformar as ideias prévias em conhecimento científico. Martins et al. (2009) afirmam

que “o registo das observações das crianças, no final da experimentação, deve ser feito baseado nas evidências recolhidas através de várias formas (p. 22).

Quando todos os alunos terminaram de preencher os resultados observados, discutimos, em turma, a experiência realizada, confrontámos as previsões com os resultados obtidos, de forma a criar nos alunos conhecimento científico. Martins et al. (2009) consideram que:

A análise dos dados recolhidos deve ser feita através da interpretação dos registos efectuados, devendo-se proporcionar um período de confronto de ideias por comparação e discussão com o seu registo inicial. A mudança conceptual, quando ocorre, surge e é cimentada neste processo, que permite que a criança tenha consciência daquilo que pensava inicialmente e da razão por que essas ideias se confirmaram ou não (p. 23).

Uma vez, estando os alunos esclarecidos, concluímos a atividade preenchendo as conclusões do que tinham aprendido com a experiência e por fim para as crianças continuarem a explorar, mostrei um vídeo com outros problemas que a poluição causa, além das chuvas ácidas para uma futura atividade.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Descrição do Capítulo

O segundo capítulo está dividido em duas partes, a primeira diz respeito à descrição do capítulo, que por sua vez é fundamentado com informação sobre a importância das planificações e sobre a forma como se planifica. Na segunda parte deste capítulo, estão oito planificações de atividades/aulas realizadas, ao longo do Estágio Profissional I, II, III e IV. Para a realização deste capítulo foi necessário elaborar uma planificação para cada idade, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino do 1.º Ciclo. No presente relatório, existem quatro planificações que dizem respeito à Educação Pré-Escolar e outras quatro planificações que se refere ao Ensino do 1.º Ciclo.

Encontram-se em anexo, todas as propostas de atividades que foram elaboradas e aplicadas nos diferentes grupos da educação pré-escolar e turmas do ensino do primeiro ciclo.

2.2. Fundamentação Teórica

A planificação é um instrumento essencial na profissão de docente, pois, ajuda na prática pedagógica. Esta, torna-se num fator que contribui para o êxito no processo de ensino-aprendizagem, pois, é um instrumento que permite ao professor/educador ter uma melhor perceção de como pode correr a aula porque irá seleccionar os objetivos, conteúdos, duração e avaliação mais adequados ao grupo. (Barroso, 2013).

Quando um professor ou educador realiza uma planificação, é o momento, em que, organiza a sua aula ou atividade e pensa no seu discurso. Estes dois fatores vão ser úteis e favoráveis para o mesmo, porque vão permitir que o professor/educador ganhe confiança em si mesmo, no seu trabalho, nas suas competências e minimize as inseguranças quando estiver perante o grupo. (Barroso, 2013).

A ação de planificar atividades/aulas está inteiramente ligada ao planeamento e organização de estratégias de ensino, pois uma planificação é fundamentalmente isso, diversas e diferentes estratégias que ajudam a melhorar o processo de ensino-aprendizagem das crianças/alunos. Sobre esta temática Roldão (2009) refere que “o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (p. 57).

Na opinião de Silva (2016), a planificação é um instrumento fundamental no processo de ensino aprendizagem e acaba por ser uma mais-valia na organização da

prática pedagógica, pois, permite ao professor ter mais segurança no seu trabalho e organizar melhor o seu pensamento. A ação de planificar é considerada pela mesma autora como sendo, um dos pontos mais pertinentes no processo de ensino aprendizagem, pois, saber fazer uma planificação é uma capacidade que todos os professores e educadores têm de ter bem interiorizado e consistente, tanto a nível, da qualidade de ensino que exercem, como das aprendizagens das crianças e ainda para o seu desenvolvimento profissional.

Quando falamos em planificações ou em planificar uma atividade/aula “referimo-nos ao conjunto de conhecimentos, ideias, propósitos que o professor utiliza de forma a estruturar e ordenar o curso da ação” (Pacheco, 1990, p. 13).

Ao longo do ano letivo o educador/professor realiza atividades/aulas diariamente. Estas atividades/aulas devem ser sempre planeadas e planificadas para definir quais as melhores estratégias para aplicar num determinado grupo ou turma. As autoras Silva et al. (2016) referem que:

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (p. 14).

Barroso (2013) compara as planificações de atividades/aulas com mapas, referindo que é por este documento que o educador/professor se orienta para lecionar. Refere mesmo que “a planificação poderá ser comparada a um mapa de estradas, que nos indica o caminho para chegarmos a determinado destino. Contudo, temos de saber para onde queremos ir, pois só assim podemos traçar o nosso percurso” (p. 10).

Na mesma linha de pensamentos de Barroso (2013) podemos afirmar que as planificações elaboradas pelo educador/professor podem mesmo servir como um fio condutor para este se orientar ao lecionar a atividade/aula, porém as planificações são apenas uma previsão ou um plano do que se pretende fazer e por isso, Zabalza (1992), considera que uma planificação consiste numa “previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48).

O mesmo autor refere ainda que as planificações tratam de “articular uma espécie de “fundo” curricular (intenções claras, sequência progressiva de propósitos e conteúdos formativos, previsão de recursos. etc.) que permita dar sentido tanto às


diferentes linhas de ação planeadas de antemão como àquelas outras que vão surgindo no dia-a-dia” (p. 21).

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 3 anos

O quadro 2 demonstra uma planificação que foi planeada e pensada para um grupo de crianças de três anos de idade. Os componentes desta atividade são relativos à Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente dentro do Domínio da Abordagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 2 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

		Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Plano de Atividade			
Faixa Etária: 3 anos		Estagiária: Daniela Gomes Nunes	
Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Duração	Componentes	Estratégia	Recursos
40 minutos	<ul style="list-style-type: none">Consciência FonológicaConsciência de Palavra	<ul style="list-style-type: none">Sentar as crianças em meia lua no chão;Distribuir máscaras representativas dos animais da história, para criar grupos com o mesmo animal;Explicar a metodologia da atividade: à medida que os animais surgem na narrativa, o grupo com a máscara correspondente deve imitar o som do animal;Dramatizar a história <i>O Cuquedo e um amor que mete medo</i> com as respetivas personagens em Eva, coladas num cenário e dois bonecos fantoches, Cuquedo e Cuqueda.Sentar as crianças nos respetivos lugares;Colocar no quadro a palavra “CUQUEDO” (em letras maiúsculas de imprensa);Distribuir pelas crianças uma etiqueta com a palavra e a respetiva imagem do Cuquedo;Solicitar às crianças que copiem a palavra Cuquedo com as letras móveis, para legendarem a imagem.	<ul style="list-style-type: none">História <i>O Cuquedo e um amor que medo</i>;Cenário da história;Personagens em Material Eva;Fantoches Cuquedo e Cuqueda;Etiquetas da palavra CuquedoLetras Móveis.

A primeira etapa desta atividade é sentar as crianças em meia-lua no chão, segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2006) “o espaço físico da sala de aula, quando transformado em ambiente educacional, é a primeira dimensão curricular, porque pode promover a aprendizagem activa” (p. 56). Tendo em conta, que as crianças iam ouvir a leitura dramatizada de uma história e participar na mesma, considerei importante que as crianças estivessem sentadas num local mais amplo, onde pudessem estar próximas do cenário, de forma a terem mais espaço para visualizar o cenário e facilitar a sua participação na história.

Ler para as crianças é considerado pelos autores Lopes, Miguéis, Dias, Russo, Barata, Damião e Fernandes (2006) “de vital importância (...) deve passar de esporádica e casuística, a sistemática, organizada e intencional. Deve, pois, na medida do possível,

existir um momento do dia (...) que constitui o “*momento da leitura*” (p. 68). De seguida, para motivar as crianças e apelar à sua participação na história, distribuí máscaras representativas dos animais que surgem na história, de forma, a criar grupos de crianças com o mesmo animal. O objetivo desta tarefa era, quando um animal surgisse na história as crianças que tinham a máscara desse animal, deveriam imitar o som do mesmo. Silva et al. (2016) referem que:

A disponibilização de objetos (...) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança. (...) Estes suportes e técnicas, que as crianças poderão utilizar em jogos dramáticos da sua iniciativa, podem de igual modo ser usados para criação conjunta com o apoio do educador de pequenos diálogos, histórias, etc. (pp. 52 e 53)

Posteriormente, dei início à dramatização da história, utilizando como recurso uma tela como cenário, personagens feitas com material eva para ir colando na tela à medida que surgiam e um Cuquedo e uma Cuqueda para utilizar como fantoches. Segundo Pereira e Lopes (2007) “Os fantoches constituem, na actualidade, um importante instrumento de aplicação pedagógica em torno de aprendizagens fundamentais aliadas ao desenvolvimento das (...) capacidades” (p. 42).

Considere também fundamental, deixar as crianças participarem e utilizarem os materiais que tinha para contar a história, nomeadamente os fantoches Cuquedo e Cuqueda. Pereira e Lopes (2007) afirmam que:

Os Fantoches, contribuem para desenvolver a fantasia, a imaginação, e a liberdade de expressão. As crianças ao trabalharem a partir dos fantoches estão a contribuir para aperfeiçoarem a linguagem e a coordenarem os seus gestos e a assumirem-se como seres expressivos, comunicativos e participativos (p. 45).

Após terminar o momento de leitura da história, solicitei às crianças que se sentassem nos seus lugares para a realização da próxima tarefa, alterando assim, o local de trabalho. Zabalza (2001) refere que “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (p. 120).

Após sentar as crianças nos lugares, coloquei no quadro a palavra Cuquedo, com um Cuquedo fantoche ao lado, para as crianças entenderem que a palavra diz respeito ao nome do boneco.


Por fim, distribui pelas crianças uma etiqueta que continha a imagem do “Cuquedo” e a respetiva palavra, em letras maiúsculas, e dei as letras móveis também em maiúsculas, para as crianças realizarem um exercício de cópia da palavra.

2.3.2. Planificação da Área do Conhecimento do Mundo – 4 anos

A planificação seguinte remete para uma atividade planeada e realizada no grupo dos 4 anos de idade sobre as normas de higiene. (quadro 3)

Os conteúdos lecionados nesta atividade dizem respeito à Área do Conhecimento do Mundo, mais precisamente, na parte do conhecimento do mundo físico e natural, conforme vem descrito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “Alguns destes conhecimentos articulam-se diretamente com questões ligadas à saúde (...) de higiene corporal, de alimentação, de exercício físico) que conduzem a uma sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo (...)” (Silva et al., 2016, p. 91).

Quadro 3 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

<div></div> <div>Escola Superior de Educação João de Deus</div> <div>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</div>			
Plano de Atividade			
Faixa Etária: 4 anos		Estagiária: Daniela Gomes Nunes	
Área do Conhecimento do Mundo			
Duração	Componentes	Estratégia	Recursos
60 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Importância das Normas de Higiene;• Importância do Banho;• Aprender as etapas do banho;• Aprender a vestir.	<ul style="list-style-type: none">• Dividir a turma pelas cinco mesas coloridas;• Distribuir o material necessário para a atividade (alguidar, esponja, shampoo e gel de banho) por cada mesa;• Questionar e discutir com as crianças sobre os seus conhecimentos, em relação aos hábitos de higiene;• Pedir às crianças de cada grupo que iniciem a atividade de dar banho ao bebé (à vez, cada criança realiza uma tarefa da atividade, Ex: despir, colocar o shampoo, colocar o gel, esfregar bem o bebé, retirar a espuma, secar e vestir o bebé);• Orientar oralmente a atividade e vigiar quem necessita de ajuda;• Fomentar o trabalho em grupo;• Solicitar às crianças que vistam o bebé;• Rever oralmente, em conjunto com o grupo, todas as etapas do banho.	<ul style="list-style-type: none">• 5 alguidares;• 5 esponjas;• 5 embalagens de shampoo;• 5 embalagens de gel de banho.

O objetivo principal desta atividade foi mostrar às crianças o quão importante são os hábitos de higiene, tal como refere Rema (2017, p. 3) “a higiene é essencial para a saúde individual e coletiva das crianças, seja qual for o seu contexto de vida, assim, a criação deste hábito promove e leva à preservação de uma boa higiene”.

As crianças deram banho a um nenuco bebé consciencializando-se da importância de tomar banho e lavar as mãos como as normas principais de higiene

Comecei esta atividade, questionando as crianças, sobre o que elas sabiam em relação aos hábitos de higiene, para averiguar quais eram os conhecimentos prévios que as mesmas tinham, pois, a “abordagem do Conhecimento do Mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem. A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão” (Silva et al., 2016, p. 85). Com isto, quero salientar que considero de extrema importância as crianças partilharem as suas opiniões em relação ao tema debatido, porque assim têm a oportunidade de se expressarem livremente e vão-nos ajudar, a nós educadores, a verificar o que elas já sabem. Assim, posteriormente, podemos levá-las a entender se os seus conhecimentos estavam certos ou errados e, se tiverem errados, levá-las a corrigir e a perceber.

Após conversar com as crianças, um bocadinho, em relação aos hábitos de higiene, nomeadamente a lavagem das mãos, comecei a atividade prática, de dar banho ao bebé nenuco. As crianças começaram por despir o bebé e colocá-lo dentro do alguardar que servia de banheira. As autoras acima referidas, consideram importante proporcionar às crianças experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam desenvolver as suas capacidades pessoais, fortalecer a sua autoestima, resiliência e autocontrolo, criando desta forma, condições favoráveis para que a criança tenha sucesso.

No decorrer da atividade, as crianças realizaram todas as etapas desta atividade autonomamente, enquanto eu dava apenas as orientações e vigiava o trabalho em equipa de cada grupo.

Silva et al. (2016) consideram que quando as crianças conhecem o espaço em que estão a dinamizar uma atividade e conhecem as regras, bem como, as potencialidades desse espaço, cria-se um ambiente favorável e um espaço seguro para que a criança desenvolva a sua autonomia individual e em grupo. Sobre esta temática Zabalza (1998) afirma que:


A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados. (...) é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas em grupo (p. 50).

Para concluir esta atividade, as crianças, novamente em grupo, secaram o bebé nenuco, ao mesmo tempo, eu apelava ao seu conhecimento, de forma a serem as crianças a identificarem o próximo passo. Conforme iam conversando comigo, realizavam as tarefas seguintes como o vestir, em que, cada grupo vestiu o seu nenuco. Concluimos a atividade com uma revisão dos conhecimentos adquiridos.

2.3.3. Planificação do Domínio da Matemática – 4 anos

A presente planificação (quadro 4), aborda uma atividade planeada e executada no grupo dos 4 anos de idade sobre o itinerário, com recurso ao Material Matemático Cuisenaire. Caldeira (2009) considera que “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material Cuisenaire possui um considerável valor na educação sensorial. As peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação” (p. 126).

Quadro 4 – Planificação do Domínio da Matemática

			
Escola Superior de Educação João de Deus			
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo			
Plano de Atividade			
Faixa Etária: 4 anos		Estagiária: Daniela Gomes Nunes	
Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática			
Duração	Componentes	Estratégia	Recursos
60 minutos	<ul style="list-style-type: none">ItinerárioAdiçãoSubtração	<ul style="list-style-type: none">Sentar as crianças nos respetivos lugares;Solicitar a uma criança que ajude na distribuição do Material Cuisenaire e das propostas de trabalho com o itinerário;Fazer questões às crianças sobre o Material Cuisenaire e sobre o itinerário;Iniciar o itinerário, com recurso a uma história inventada;Realizar situações problemáticas, ao longo do percurso;Dar indicações sobre o percurso com o Material Cuisenaire;Pedir às crianças que pintem com os lápis de cor, o caminho do itinerário, de acordo, com as indicações dadas.	<ul style="list-style-type: none">Material Cuisenaire;Material Cuisenaire em Cartolina;Proposta de trabalho com o itinerário;Lápis de cor.

Os conteúdos desta atividade estão inteiramente ligados ao domínio da matemática, pois segundo Silva et al. (2016) “O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender” (p. 74).

No início desta atividade, comecei por solicitar às crianças que se sentassem nos respetivos lugares, pois cada criança pertencia a uma mesa com uma cor específica pois a educadora tem as crianças organizadas por grupos. No entanto, sendo que este grupo tinha as suas atividades no salão, este espaço é algo importante pois pode ser alterado e adaptado conforme a atividade que se vai realizar este salão era grande e espaçoso dando liberdade à educadora para o organizar como entendesse. Silva et al. (2016) consideram que “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo

como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26).

Quando todas as crianças já tinham o itinerário (Anexo 3) e as peças do material Cuisenaire na sua frente, comecei a fazer perguntas sobre o material Cuisenaire e sobre o itinerário em si, de forma a averiguar os conhecimentos já adquiridos pelas crianças, podendo esclarecer e reforçar alguma dúvida ou dificuldade manifestada. Segundo Estanqueiro (2012, p. 46):

“As perguntas servem para ajudar o aluno a tomar consciência do seu saber (...) O aluno tem de ser confrontado com o que não sabe. Mas é importante detectar e valorizar o que ele já sabe. As boas perguntas salientam os pontos fortes, não escavam os pontos fracos”

De seguida, dei início à história de um menino que morava numa casa muito grande e que se perdia muitas vezes, e as crianças iam criar na sua folha, consoante as minhas, orientações um itinerário, ou seja, um caminho para ajudar o menino a chegar à casa de banho. Conforme afirma Moreira e Oliveira (2003) “as situações problemáticas que envolvam a escolha de caminhos são susceptíveis de serem trabalhadas com as crianças mais pequenas, desde que devidamente inseridas em contextos quotidianos e com níveis de complexidade adoptados a estas idades” (p. 170).

Ao mesmo que as crianças faziam o caminho com as peças do material Cuisenaire, iam surgindo alguns obstáculos pelo caminho que se originavam em situações problemáticas que as crianças teriam de resolver para conseguir avançar. Segundo Caldeira (2009) “Usando o Material Cuisenaire e para treino das operações aritméticas já aprendidas pela criança, podem-se elaborar situações problemáticas que levem a criança a concretizar o seu raciocínio lógico-matemático manipulando os próprios dados do problema” (p. 156).

Para finalizar a atividade, pedi às crianças, após terminarmos o caminho do menino, com as peças do material *Cuisenaire*, que pintassem na folha o respetivo caminho, de acordo com as orientações dadas ao longo da atividade, de forma a ficar registado o trabalho efetuado pelas crianças. Lorenzato (2006) refere que “o professor deve observar atentamente seus alunos, ora com a intenção de verificar se é preciso intervir, no sentido de orientar, ora com a intenção de avaliar seus progressos” (p. 20).


Enquanto as crianças pintavam, eu circulei pela sala para ajudar aquelas que pudessem estar a ter algum tipo de dificuldade.

2.3.4. Planificação da Área do Conhecimento do Mundo – 5 anos

A seguinte planificação, (quadro 5), diz respeito, a uma atividade planeada e realizada através da plataforma Zoom, no grupo dos 5 anos de idade sobre a sensibilização para a importância de cuidar de um animal de estimação.

Os conteúdos lecionados nesta atividade dizem respeito à Área do Conhecimento do Mundo, mais precisamente na parte do Conhecimento do mundo físico e natural, conforme vem descrito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “Alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento (...) dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas) (...) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área” Silva, et al. (2016, p. 91).

Quadro 5 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

		Escola Superior de Educação João de Deus	
		Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Plano de Atividade			
Faixa Etária: 5 anos		Estagiária: Daniela Gomes Nunes	
Área do Conhecimento do Mundo			
Duração	Componentes	Estratégia	Recursos
30 minutos	Animais de Estimação: <ul style="list-style-type: none">Sensibilizar para a importância de cuidar de um animal de estimação;Como cuidar de um animal de estimação.	<ul style="list-style-type: none">Introduzir o tema da aula mostrando e apresentando os meus animais de estimação;Mostrar um vídeo sobre os meus animais de estimação e suas diversas reações;Explorar o vídeo formulando questões relacionadas com o que observaram e realizar algumas questões de interdisciplinaridade;Solicitar às crianças que mostrem os seus animais de estimação e digam quais os cuidados que os mesmos exigem;Sensibilizar para a importância de cuidar de um animal de estimação e descobrir que cuidados exigem;Solicitar às crianças, que numa folha branca A4, cole a fotografia que trouxeram dos seus animais de estimação e depois façam um desenho à volta da fotografia para posteriormente colar num cartaz para a sala de aula.	<ul style="list-style-type: none">Vídeo sobre os animais de estimação;Animais de estimação meus e das crianças;1 folha branca A4;1 fotografia do animal de estimação.

Para introduzir o tema da atividade, comecei a mesma, mostrando, apresentando e conversando um pouco, sobre os meus animais de estimação pessoais, para desta forma, conseguir captar a atenção das crianças, mantê-las interessadas e motivadas para assim, obter da parte delas uma participação mais ativa e interessada no decorrer da atividade. Estanqueiro (2012) afirma que “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (p. 33).

De seguida, apresentei os meus animais de estimação pela ordem de idade (do

mais velho para o mais novo), e fui referindo os seus nomes, a idade e o que gostavam mais de fazer. Segundo (Vieira, 2000) escutar, é uma das principais razões para haver interações humanas positivas. Escutar, requer da parte de quem ouve um papel fundamental na comunicação, pois quem escuta, tem o papel de “descodificar aquilo que está a ser transmitido” (p. 15).

Após captar a atenção das crianças, mostrei um vídeo, onde apareciam os meus quatro animais de estimação. Conforme afirma Silva (2014) o “uso de filmes e (...) vídeos aparecem sempre como suporte, como recurso didático para ilustrar o ensino de conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento” (p. 66). O objetivo deste vídeo era mostrar às crianças como reagiam os meus animais de estimação entre eles, ver as suas reações a diversos estímulos, como por exemplo a alimentação, verificarem os sons que cada animal fazia, identificarem quando os animais estavam felizes, zangados ou tristes consoante o seu comportamento e por fim verificarem os cuidados que cada animal exige.

No decorrer do vídeo, fiz algumas pausas, para fazer perguntas às crianças relacionadas com o vídeo e fiz também algumas questões interdisciplinares, nomeadamente, do domínio da matemática. Pombo, Guimarães e Levy (1994) afirmam que “são os professores que, por sua iniciativa, vêm realizando, com uma frequência crescente, experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas” (p. 8).

Após o visionamento do vídeo, cada criança, individualmente, visto que estavam em casa, teve a oportunidade de mostrar, falar e dar a conhecer os seus animais de estimação. Estanqueiro, (2012) refere que “os alunos têm de participar ativamente nas atividades da aula. Isso ajuda a formar cidadãos participantes e críticos. Abrir a aula à participação dos alunos (...) reforça a motivação e promove a aprendizagem” (p. 39).

Nesta atividade houve alguma diversidade de animais de estimação, então, considerei importante, dar oportunidade às crianças para mostrarem os seus animais de estimação e falarem um pouco sobre os mesmos. Em relação ao diálogo estabelecido com as crianças, Estanqueiro (2012) afirma que “o diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula.” (p. 33). Após o diálogo com as crianças sobre os seus animais de estimação, conversei com as crianças sobre os cuidados que cada animal de estimação exigia e sobre a importância de cuidar de uma animal.

Já Melson (2001) afirma que os animais podem ter um papel fundamental na vida das crianças e reuniu algumas das necessidades que as crianças podem ter, em que os animais de estimação podem ser úteis e ajudar a criança, evidenciando as seguintes:

- Crianças com necessidade de cuidar e acarinhar o outro;
- Ajudar as crianças a lidar com o stress;
- Ajudar as crianças a controlar emoções e a terem autocontrolo sob si próprios;
- Melhorar o comportamento das crianças e reduzir respostas inadequadas;
- Adquirir mais suporte social;
- Melhora a atividade física.

No entanto, os pais de algumas crianças salientaram ainda que os seus filhos melhoraram o seu sentido de responsabilidade, companheirismo e entretenimento.


Para finalizar, resolvi fazer uma atividade mais relacionada com o Domínio da Educação Artística. Tinha solicitado às crianças, com antecedência, que tivessem consigo uma fotografia dos seus animais de estimação, uma folha A4, e lápis de cor. Cada criança, individualmente, iria colar a fotografia na folha e decorar a gosto.

Silva et al., (2016) referem que “o papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, (...) implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural”. O objetivo final deste trabalho, seria, a construção de um cartaz com os animais de estimação de todas as crianças do grupo.

2.3.5. Planificação da disciplina de Português – 1.º Ano

A presente planificação diz respeito a uma atividade planeada e lecionada numa turma do 1.º ano de escolaridade. Nesta aula abordámos diversos conteúdos, porém, o tema principal da mesma, numa primeira parte, foi as emoções e os sentimentos e numa segunda parte, relacionado com a gramática, foi a classe de palavras dos nomes.

Quadro 6 – Planificação da disciplina de Português

<div></div> <div>Escola Superior de Educação João de Deus</div> <div>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</div>			
Plano de Atividade			
Faixa Etária: 1.º ano		Estagiária: Daniela Gomes Nunes	
Disciplina: Português			
Duração	Conteúdos	Estratégia	Recursos
60 minutos	<p>Iniciação à Educação Literária: Audição e leitura; Compreensão de texto; Expressão de sentimentos e de emoções</p> <p>Gramática Classe dos Nomes</p>	<ul style="list-style-type: none">• Sentar as crianças nos respetivos lugares;• Ler a História <i>O Livro das minhas Emoções</i> de Stéphanie Couturier;• Interpretar e conversar com as crianças sobre a história;• Explorar as diferentes emoções da história, de forma que cada criança perceba o que são as emoções e como lidar com elas;• Verificar que outras emoções os alunos já conhecem;• Explicar a Classe dos Nomes utilizando a história como recurso;• Procurar e identificar nomes na história;• Escrever os nomes encontrados no quadro;• Realizar uma proposta de trabalho sobre a classe dos nomes.	<ul style="list-style-type: none">• História <i>O Livro das minhas Emoções</i> de Stéphanie Couturier;• Imagens das emoções em tamanho A4;• Proposta de trabalho.

Para dar início à aula, comecei por solicitar às crianças que se sentassem nos seus lugares, que colocassem o cabelo atrás das orelhas e que ouvissem com muita atenção, pois era a parte da aula em que iriam ouvir a leitura de história. Sobre estar com atenção Vigotski (2001) considera que:

A psicologia tradicional define a atenção como um tipo de atividade da qual conseguimos desmembrar a complexa composição das impressões que nos chegam de fora, discriminar no fluxo a parte mais importante, concentrar nela toda a força da nossa natureza ativa e com isso facilitar-lhe a penetração na consciência” (p. 149).

Posteriormente, dei início à leitura da história *O Livro das minhas Emoções* de Stéphanie Couturier. Esta história fala de uma menina, Ema, que ao longo do seu dia experiencia diversas emoções. O livro ensina o leitor e a própria personagem a lidar com as emoções menos boas que a menina vai sentindo no decorrer da história e até acaba por dar truques de como reagir perante essas mesmas emoções. Explica ainda algumas das emoções boas que vão surgindo. Devido a essa parte de ensinamento do livro, esta é uma história que eu considero apelar à participação dos alunos.

Esta parte da aula foi fundamental, porque funcionou como mote para tudo o resto que sucedeu. Os alunos, não só puderam desfrutar deste momento de leitura,

como ainda participaram ativamente na história. Azevedo e Sardinha (2009) consideram “fundamental para uma aprendizagem da leitura que se desenvolvam actividades que levem ao desenvolvimento da consciência metalinguística e à compreensão das relações entre a linguagem oral e escrita” (p. 84).

Após a leitura participada com os alunos da turma, fizemos em conjunto a interpretação da história para verificar que todas as crianças tinham entendido a mesma e ainda explorámos todas as emoções que tinham aparecido. O primeiro passo foi, essencialmente, que os alunos entendessem, o que eram as emoções. Citando Lubart (2007) “O termo emoção faz referência a vários conceitos mais ou menos distintos. É uma categoria genérica que reagrupa as noções de estados emocionais, de humor e de características emocionais individuais” (p. 56).

De seguida, averigui e explorei oralmente com os alunos que outras emoções, além das que surgiram na história, é que eles conheciam e ainda questionei individualmente como se sentia cada criança nesse dia. Na minha perspetiva, considero que se deve dar liberdade e espaço aos alunos para poderem falar sobre o que sentiram após a leitura da história. Segundo Azevedo e Sardinha (2009) “é possível identificar, ainda, outros objetivos alcançáveis com o desenvolvimento destas actividades, nas crianças, designadamente, o de experimentar uma relação afectiva com o texto e de partilhar as emoções que o mesmo lhe provoca” (p. 86).


Na segunda parte da aula introduzi a classe de palavras nomes, pois embora este seja um tema da gramática de 2.º ano, fiz uma breve introdução a esta classe conforme, vem referido nas Aprendizagens Essenciais. A gramática é um conteúdo da disciplina de Português muito importante para o desenvolvimento da língua e nestas idades fundamental para construir bons falantes. Segundo Buescu et al. (2015) “no domínio da Gramática, pretende-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (p. 8). Primeiramente dei uma breve explicação da classe dos nomes e pedi às crianças que pensassem em alguns exemplos que surgiram na história depois fomos verificar alguns exemplos no livro. De seguida, pedi a diferentes alunos que fossem ao quadro escrever os nomes encontrados, de forma a criarmos uma lista com todos os nomes e dei oportunidade às crianças que pensassem noutros exemplos para também escreverem.

Para finalizar esta aula, distribuí pelas crianças uma proposta de trabalho (Anexo 4) que tinha a definição da Classe Gramatical dos Nomes e alguns exercícios de consolidação da matéria aprendida.

2.3.6. Planificação da disciplina de Estudo do Meio – 2.º ano

A planificação seguinte (quadro 7) remete para uma atividade planeada para uma turma de 2.º ano de escolaridade. Nesta aula, realizei uma atividade mais prática, ligada à disciplina de estudo de meio, utilizando a metodologia de ensino de Resolução de Problemas, cujo problema era “É possível fazer afundar uma laranja?”. A resolução de problemas fomenta nos alunos a oportunidade de trabalhar em grupo, sendo que cada grupo trabalha uma abordagem de solução/resolução do problema diferente. Thouin (2010) refere que “o problema permite que as crianças comparem as suas soluções e escolham as que consideram ser as melhores” (p. 11).

Quadro 7 – Planificação da disciplina de Estudo do Meio

<div> Escola Superior de Educação João de Deus</div> <div>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</div>			
Faixa Etária: 2.º ano		Discente: Daniela Gomes Nunes	
Planificação da Disciplina: Estudo do Meio			
Duração	Conteúdos	Estratégia	Recursos
30 minutos	As forças e os movimentos: É possível fazer afundar uma laranja?	<ul style="list-style-type: none">Contextualizar o tema da atividade através de um diálogo sobre a fruta laranja;Identificar as concepções alternativas, individualmente, através de uma estratégia de desenho. (A criança deve desenhar uma forma que considere possível de afundar a laranja);Definir o problema, apresentando a questão “É possível fazer afundar uma laranja?”;Disponibilizar os materiais para a atividade;Deixar cada grupo decidir quais são os materiais com que querem trabalhar;Organizar os grupos de trabalho com os diversos materiais para os alunos procurarem soluções em conjunto e comunicarem-nas ao grande grupo;Fazer a integração dos conhecimentos através de uma explicação sobre as características da laranja, de forma a que os alunos entendam o sucedido;Promover atividades de enriquecimento destinadas a aprofundar mais os conhecimentos desta temática, pedindo às crianças que tragam outras frutas de casa para experimentar em aula.	<ul style="list-style-type: none">Laranjas;Água;Recipiente de vidro;Lápis;Tábua para cortar;Pregos;Tachas;Faca;Parafusos;Ímanes;Lápis de cor;Material de escrita.

Este tipo de trabalho (Anexo 5) tem início na contextualização do problema, esta etapa permite aos alunos refletir na generalidade dos conceitos que o tema aborda. Martins et al. (2009) refere que “de modo a assegurar que as actividades tenham significado para as crianças e que, dessa forma, lhes despertem a curiosidade e o interesse, é imprescindível que partam de contextos que lhes são próximos” (p. 19).

Na parte seguinte da atividade, procurei identificar as concepções alternativas dos alunos, através de um desenho em que os mesmos, desenhavam uma forma de fazer afundar a laranja. As concepções alternativas são uma das chaves fundamentais para resolver um problema, ou seja, o professor deve ouvir as ideias de todas as crianças, e deixá-las registar as suas ideias prévias. Martins et al. (2007) afirma que

Na selecção de estratégias de ensino há que equacionar as ideias prévias identificadas nos alunos, por diversos processos, abolindo a visão tradicional de as encarar como “erros” e dando-lhes, por consequência, um estatuto muito mais positivo na formulação da estratégia didáctica (p. 33).

Posteriormente ao registo das concepções alternativas, disponibilizei os materiais para a resolução, lancei o problema “É possível fazer afundar uma laranja?” e deixei cada grupo decidir com que materiais queriam afundar a laranja. O problema foi lançado aos alunos como se fosse um enigma para, desta forma, tornar a atividade mais apelativa, interessante e permitir uma reflexão das crianças. Neste tipo de trabalho, requer-se diversas soluções para o mesmo problema, desta forma, separamos as crianças em grupos e colocamos cada grupo a trabalhar uma possibilidade de resolução do problema. Este género de trabalho irá permitir que as crianças observem diferentes maneiras de resolver o mesmo problema. (Thouin, 2010).


Chegamos agora à parte da Integração, em que dei uma explicação sobre as características da laranja, de forma, a que os alunos entendessem o motivo pelo qual a laranja, primeiro flutua e depois afunda. Esta parte da atividade, serve para o professor fornecer alguns conhecimentos científicos às crianças para elas conseguirem entender o problema e as suas diferentes respostas. Simultaneamente serve para sintetizar o que já foi aprendido e criar uma estrutura concetual global. Estas atividades são guiadas pelo educador/professor no sentido de serem precisas, com objetivo definido para garantir certos conhecimentos aos alunos. (Thouin, 2010).

Para terminar esta atividade de Resolução de Problemas “Como fazer afundar uma laranja?”, sugeri como atividade de Enriquecimento, que na próxima aula, os alunos trouxessem outras frutas à sua escolha de casa para verificar o que acontece com outras frutas. Desta forma, estou a fomentar a curiosidade e interesse dos alunos. Martins (2009) afirma que: “Pretende-se que o desenvolvimento de cada actividade não se encerre em si própria, dado que a exploração de uma temática suscita, muitas vezes, novas questões. Pressupõe-se, portanto, uma ideia de continuidade na exploração das actividades aqui apresentadas” (p. 23).

2.3.7. Planificação da disciplina de Português - 3.º ano

O quadro 8, demonstra uma planificação de uma aula planeada para um terceiro ano de escolaridade cujo tema era o Ambiente. Apesar do tema ser o ambiente, esta era uma aula da disciplina de Português em que relacionámos temas do Estudo do Meio com Português.

Quadro 8 – Planificação da disciplina de Português

<div></div> <div>Escola Superior de Educação João de Deus</div> <div>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</div>			
Plano de Atividade			
Faixa Etária: 3.º ano		Aluna: Daniela Gomes Nunes	
Disciplina: Português			
Duração	Conteúdos	Estratégia	Recursos
60 minutos	Leitura e Escrita: Compreensão de texto Expressão Escrita – Carta	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar o autor Sidónio Muralha falando um pouco da sua vida;• Ler a história <i>Valéria e a Vida</i> de Sidónio Muralha;• Fazer perguntas de interpretação;• Questionar as crianças sobre a sua opinião em relação à temática principal da história, ou seja, o ambiente;• Promover o debate sobre as opiniões das crianças em relação aos problemas que surgem na história;• Solicitar às crianças que escrevam uma carta com algumas soluções para os problemas apresentados;• Realizar em conjunto com a turma um placar com as “promessas” de cada criança para tornar o mundo menos poluído.	<ul style="list-style-type: none">• Livro da história <i>Valéria e a vida</i> de Sidónio Muralha;• Folha branca;• Carta.

Para dar início à minha aula, comecei por fazer uma apresentação do autor, falando não só da sua vida como das obras que escreveu e os prémios que ganhou. Segundo os autores Lopes, Miguéis, Dias, Russo, Barata, Damião e Fernandes (2006) “É muito importante referir expressamente o nome do livro, o autor e eventualmente a editora” (p. 68).

De seguida, comecei a ler a história *Valéria e a Vida* de Sidónio Muralha, e considero que esta parte da atividade é muito importante, não só para a criança desfrutar da leitura da história, como também para desenvolver a sua capacidade de concentração e atenção. O ato de ler para crianças, algo que a maioria dos educadores e professores já realiza, é considerado de extrema importância e segundo Lopes et al. (2006) “esta actividade deve passar de esporádica e casuística, a sistemática, organizada e intencional” (p. 68). No entanto, Viana e Teixeira (2002) afirmam que “a finalidade do acto de ler está estreitamente relacionada com a sua técnica, e é um importante factor na compreensão” (p. 35).

Após a leitura da história, fiz às crianças diversas perguntas de interpretação sobre a mesma. Esta parte da atividade é fundamental para verificar o que as crianças apreenderam e interpretaram do que acabaram de ouvir. Viana e Teixeira (2002) referem que “a compreensão interpretativa ou inferencial consiste na capacidade de reconhecer o significado implícito ou inferível” (p. 22).

Após a interpretação do texto, questionei as crianças sobre a sua opinião em relação à temática principal da história, ou seja, o ambiente. Uma vez que já tinha averiguado o que as crianças tinham interpretado da história, considerei fundamental obter a sua opinião em relação à temática do ambiente que vem referida na história. Na sala de aula o diálogo é fundamental e para Estanqueiro (2012) “exposições breves funcionam melhor. Quanto menos tempo o professor falar para os alunos, mais tempo lhe resta para falar com os alunos” O mesmo autor refere que “abrir a aula à participação dos alunos não resolve todos os problemas do ensino. Mas reforça a motivação e promove a aprendizagem” (p. 39). No seguimento da aula, cada criança quis falar um pouco sobre este tema do ambiente, por isso, promovi um debate e uma troca de opiniões entre as crianças. Estanqueiro (2012) refere que “Uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (p. 33). Já em relação à promoção de debates Araújo, Costa e Moreira (2020) afirmam que:

Levar o debate para a sala de aula é uma forma de proporcionar aos alunos espaço para que eles exponham suas opiniões de forma ativa e crítica, na perspectiva da língua em uso, alinhados às questões sociais emergentes que suscitarão posicionamentos desses estudantes (p. 41).

Embora o tema principal do livro fosse relacionado com o Estudo do Meio, optei por pedir às crianças que escrevessem sobre este tema na disciplina de Português, pois considero que desta forma, dei liberdade às crianças para explorarem e desenvolverem a escrita sobre temas diversos e dos seus gostos. Na disciplina de Português as crianças aprendem mais do a escrever histórias, aprendem a escrever cartas, relatos, textos de opinião etc.. e em relação a este tema da escrita propriamente dito, nas Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo de Português, 3.º ano (2018) vem referido que:

No domínio da escrita, é esperado que, no final do 1.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas e e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião). (p. 3)

Já Camps (2005) considera que os alunos “utilizam a linguagem escrita como meio de exploração e do conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo” (p. 11).


Por fim, em relação à importância da escrita, Carvalho (2011) revela que “neste entendimento pode falar-se de escrita como ferramenta de aprendizagem, como instrumento na construção e elaboração do conhecimento” (p. 220).

Para finalizar esta atividade, solicitei às crianças que escrevessem em papelinhos as suas promessas individuais para tornar o mundo menos poluído e posteriormente colarem numa Cartolina grande todas juntas, para ser afixada em sala de aula. Segundo Siebert (2019) “ao expor todos os trabalhos que recebe, exime-se de qualquer processo de seleção, também tendendo a aderir a ideia da menor interferência possível dos adultos na criação dos trabalhos pelas crianças” (p. 274).

2.3.8. Planificação da disciplina de Matemática – 4.º ano

A presente planificação (quadro 9) diz respeito a uma aula planeada e executada numa turma do quarto ano de escolaridade. Esta aula estava relacionada com a disciplina de matemática e foram trabalhados os conteúdos de Números e Operações e Grandezas e medidas, juntamente com as situações problemáticas e com o material matemático 5.º Dom de Froebel. Caldeira (2009) afirma que “os “Dons” são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias” (p. 241).

Quadro 9 – Planificação da disciplina de Matemática

<div></div> <div>Escola Superior de Educação João de Deus</div> <div>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</div>			
Plano de Atividade			
Faixa Etária: 4.º ano		Estagiária: Daniela Gomes Nunes	
Disciplina: Matemática			
Duração	Conteúdos	Estratégia	Recursos
60 minutos	Números e Operações: Numeração Romana Adição e Subtração Grandezas e Medidas Medidas de Capacidade Problemas	<ul style="list-style-type: none">• Sentar os alunos nos respetivos lugares;• Distribuir o 5.º Dom de Froebel pela turma com a ajuda de um aluno;• Realizar questões sobre este material matemático;• Orientar os alunos na construção da casa com o 5.º Dom de Froebel;• Lançar uma situação problemática alusiva à casa;• Apelar ao cálculo mental para a realização do problema;• Solicitar aos alunos que façam a construção das colmeias autonomamente;• Realizar algumas questões sobre frações utilizando o 5.º Dom de Froebel como recurso;• Lançar uma situação problemática alusiva às colmeias;• Deixar que os alunos realizem a construção da viola livremente;• Circular pela sala para verificar as construções de cada aluno;• Lançar uma situação problemática alusiva à viola;• Deixar os alunos fazerem construções livremente.	<ul style="list-style-type: none">• 5.º Dom de Froebel;• PowerPoint com situações problemáticas e com imagens das construções.

Primeiramente, solicitei a um aluno que me ajudasse a distribuir o material por todos os colegas da turma, pois considero que pedir ajuda aos alunos acaba por fomentar a responsabilidade.

Antes de começar a utilizar o 5.º Dom de Froebel, fiz aos alunos perguntas sobre o material em si, nomeadamente, sobre a sua forma geométrica, as peças que o constituíam, as regras de utilização e algumas curiosidades que as crianças conhecessem sobre o material e/ou o seu criador. Caldeira (2009) considera que em relação à caixa dos dons de Froebel “numa primeira aula pode-se explorar a caixa e podemos fazer perguntas (p. 305). Smole, et al. (2016) em relação aos materiais manipuláveis consideram que “os materiais facilitariam a aprendizagem por estarem próximos da realidade da criança (...) por serem materiais manipuláveis são concretos para o aluno” (p. 11).

De seguida, orientei os alunos na construção da casa e circulei pela sala de aula para verificar se os alunos estavam a fazer a construção corretamente e poder ajudar os que estavam com mais dificuldades.

Quando todos os alunos efetuaram corretamente a construção, lancei para a turma uma situação problemática relacionada com a construção da casa. Caldeira (2009) afirma que “o ensino da matemática torna-se mais produtivo à medida que são utilizados bons problemas, ao invés de se aplicarem apenas exercícios que remetam à reprodução de fórmulas, em situações que se distanciam do contexto do aluno” (p. 104). No entanto, para resolver as situações problemáticas, apelei às crianças que utilizassem o cálculo mental, ao que as crianças me corresponderam muito positivamente. Para verificar que todos os alunos percebiam o que estava a ser feito, pedi sempre a um aluno para depois de realizar o cálculo mentalmente, explicar como pensou e explicar o seu raciocínio. A mesma autora refere que “tais experiências poderão criar o gosto pelo trabalho mental e deixar para toda a vida uma marca indelével na mente e no caráter da pessoa” (p. 104).

De seguida, como sabia que os alunos estavam muito habituados a trabalhar com este material, 5.º dom de Froebel, desafiei-os a realizarem autonomamente a construção das colmeias. Estanqueiro (2012) afirma que “cada aluno tem de ser desafiado a desenvolver gradualmente as suas potencialidades, a competir consigo mesmo, a dar o seu melhor, na conquista do sucesso” (p. 16). Posteriormente, trabalhei com os alunos as frações oralmente e as frações equivalentes, recorrendo ao 5.º Dom para as crianças visualizarem no concreto o que estava a ser abordado e ainda realizámos situações problemáticas alusivas à construção das colmeias. Caldeira (2009) refere que “este material permite uma ampliação significativa dos conhecimentos das crianças sobre números racionais” (p. 302).

A última construção desta aula, foi a viola, e como é uma construção relativamente simples, projetei a imagem e pedi aos alunos que construíssem sozinhos, com base na imagem a construção da viola. Estanqueiro (2012) considera que “é tarefa do professor oferecer instrumentos que permitam ao aluno assumir gradualmente a responsabilidade pela sua aprendizagem” (p. 18).

Finalizei a aula com uma última situação problemática e por fim deixei as crianças explorarem e brincarem com o material livremente. Caldeira (2009) afirma que “é utilizada a exploração dos materiais nas suas vertentes pedagógicas, dando grande importância à criatividade, à manipulação e à descoberta” (p. 242).

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

3.1. Descrição do Capítulo

O terceiro capítulo deste relatório de estágio diz respeito aos dispositivos de avaliação realizados e aplicados ao longo do curso e reflete também a importância dos processos de avaliação, os objetivos da mesma e como devemos fazer avaliações no contexto escolar. Este capítulo apresenta quatro dispositivos de avaliação aplicados nas turmas onde realizei a minha prática pedagógica, em que, dois dizem respeito à valência de Educação Pré-Escolar e os outros dois dizem respeito à valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.2. Fundamentação Teórica

A avaliação em educação é uma componente importante no percurso educativo das crianças. Segundo Pinto e Santos (2006), “a avaliação assume na sociedade contemporânea um papel de destaque no campo pedagógico pois, para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar o aluno a aprender melhor” (p. 7).

A Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, considera que “A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p. 1)

No entanto, os autores Portugal e Laevers (2018) afirmam que “falar de avaliação é falar de um processo que deve ser continuado, participativo e democrático, fornecendo oportunidades para se debater aspetos concretos da realidade educativa e para se assumir responsabilidades conjuntas nas apreciações e juízos feitos” (p. 7).

A avaliação consiste num processo fundamental do ensino-aprendizagem. Para o professor ou educador saber se as estratégias que estão a ser utilizadas estão a ser eficazes, a nível do conhecimento dos alunos, é necessário haver avaliações não só contínuas, como periódicas. Fernandes (2008) acrescenta que a avaliação “é vista como um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 353).

A avaliação requer, por parte do docente, uma observação individual dos alunos e da turma como um todo, um registo das dificuldades, dos interesses e dos conhecimentos das crianças (Portugal & Laevers, 2018). Consoante o que foi observado

e registado o docente pode planear novas estratégias, colocá-las em prática e fazer uma avaliação formativa.

Conforme vem descrito no Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, Artigo 24, “a avaliação interna das aprendizagens, é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, compreende as seguintes modalidades de avaliação: a) Diagnóstica; b) Formativa; c) Sumativa.”

A avaliação diagnóstica é um tipo de avaliação que se pode realizar no início do ano letivo, de cada período letivo ou antes de cada unidade temática. Tem como finalidade, identificar os conhecimentos, que as crianças já dominam e quais têm mais dificuldades. Nesta fase, pretende-se analisar se o aluno tem os conhecimentos necessários para iniciar uma nova aprendizagem. Para Ferreira (2007), a avaliação diagnóstica consiste em: “determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, já que determina o seu nível prévio e possibilita averiguar possíveis dificuldades que possa ter no decorrer do processo de ensino-aprendizagem” (p. 24). Cortesão (2002) acrescenta que a avaliação diagnóstica “pode ainda ter porém uma segunda intenção que é a de “colocar” o aluno num determinado nível ou tipo de aprendizagem” (p. 39). Cortesão (2002) também refere que:

os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem (p. 39).

A avaliação formativa tem como objetivo dar a conhecer ao professor o processo de aprendizagem de cada aluno individualmente. Segundo Ferreira (2007), a avaliação formativa dar-nos-á “o *feedback* sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno” (p. 27).

Pinto e Santos (2006) referem que:

A avaliação formativa realiza-se depois de um período de ensino e aprendizagem e antecede sempre um momento de avaliação sumativa. Entre estes dois momentos os alunos realizam actividades de remediação ou aprofundamento, de acordo com os resultados obtidos através da avaliação formativa (p. 25).

Lopes e Silva (2020) afirmam que “a avaliação formativa é um processo e não um produto que se focaliza em descobrir o que e como o aluno compreende todo o curso de formação (...) é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (p. 13).

Fernandes (2008) considera que a avaliação formativa “tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da

informação recolhida para que se possam perspectivar e planear os passos seguintes” (p. 358).

A avaliação sumativa consiste num tipo de avaliação que se realiza no fim de um período letivo, fim de semestre ou ano letivo para verificar se as metas que foram estabelecidas no início do período ou semestre foram cumpridas. Ferreira (2007) considera que a “avaliação sumativa realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem para medir os resultados de aprendizagem dos alunos (p. 30).

A avaliação sumativa é uma avaliação mais sumária e em relação a este tema: Fernandes (2008) refere que “a avaliação sumativa faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento” (p. 358), ou seja, este tipo de avaliação vai concentrar todos os conhecimentos que se pretende que estejam adquiridos, no final de uma determinada etapa. Cortesão (2002) afirma que a avaliação sumativa “pretende geralmente traduzir, de forma breve, (...) a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante atingir” (p. 38).

Estes três tipos de avaliações, mencionados anteriormente, são fundamentais para fazer de avaliação no processo de aprendizagem das crianças e/ou alunos. Cada uma tem a sua função, etapa, importância e finalidade.

O papel da avaliação consiste em avaliar o que as crianças estão efetivamente a aprender, perceber o que compreendem e retêm daquilo que os professores e educadores estão a ensinar, para consoante o que se registou poder-se planear novas estratégias, pô-las em prática e verificar se funcionam. Fernandes (2005) afirma que “o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, é o de ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades” (p. 23).

Para a avaliação dos dispositivos, aplicados e apresentados, em seguida, utilizei a escala de Likert adaptada, que compreende valores qualitativos e quantitativos, como demonstrado no quadro 9.

Quadro 10 – Escala de Likert adaptada

Valores Qualitativos	Valores Quantitativos
Fraco	0 – 2,9 valores
Insuficiente	3 – 4,9 valores
Suficiente	5 – 6,9 valores
Bom	7 – 8,9 valores
Muito Bom	9 – 10 valores

3.3. Dispositivo de Avaliação do Domínio da Matemática

3.3.1. Contextualização da Atividade

A presente proposta de atividade, está relacionada com a Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente o Domínio da Matemática. Esta proposta (Anexo 3) foi aplicada num grupo com 23 crianças da faixa etária dos 4 anos.

Esta atividade consistiu na realização de um itinerário, numa folha quadriculada com 1cm de lado, utilizando oito peças do Material *Cuisenaire*, selecionadas por mim. Posteriormente, as crianças retiraram as peças e pintaram os respetivos espaços com as cores e tamanho certos de acordo com cada peça.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade foram aplicados quatro parâmetros de avaliação, nomeadamente: A Identificação das cores e valores das peças do Material *Cuisenaire*, Representação das peças do Material *Cuisenaire* na folha do Itinerário, a Orientação Espacial e a Motricidade Fina.

Identificação das cores e valores das peças do Material *Cuisenaire*: No primeiro parâmetro, pretende-se perceber se a criança tem a capacidade de determinar a quantidade e a cor correspondente a cada peça deste material. (Por exemplo: peça encarnada vale duas unidades, peça verde clara vale três unidade, peça rosa vale quatro unidades...). Os critérios de avaliação para este primeiro parâmetro foram:

- ✓ Associa corretamente o valor à cor das 9 peças do material *Cuisenaire*;
- ✓ Associa corretamente o valor à cor de 6 a 8 peças do material *Cuisenaire*;
- ✓ Associa corretamente o valor à cor de 3 a 5 peças do material *Cuisenaire*;
- ✓ Associa corretamente o valor à cor de 1 a 2 peças do material *Cuisenaire*;
- ✓ Resposta Incorreta.

Representação das peças do Material *Cuisenaire* na folha do Itinerário: O segundo parâmetro tem como objetivo, verificar se as crianças representam corretamente as peças do material *Cuisenaire* na folha do itinerário. Os critérios selecionados para este parâmetro foram:

- ✓ Desenha corretamente as 9 peças do material *Cuisenaire* na folha do itinerário;
- ✓ Desenha corretamente 6 a 8 peças do material *Cuisenaire* na folha do itinerário;
- ✓ Desenha corretamente 3 a 5 peças do material *Cuisenaire* na folha do itinerário;
- ✓ Representa corretamente 1 a 2 peças do material *Cuisenaire* na folha do itinerário;

- ✓ Resposta Incorreta.

Noção Espacial: No terceiro parâmetro, pretende-se averiguar se as crianças colocam corretamente as peças na folha quadriculada, unidas pelas extremidades. Os critérios selecionados para este parâmetro foram:

- ✓ Coloca corretamente as 9 peças utilizadas do Material *Cuisenaire*, unidas pelas extremidades;
- ✓ Coloca corretamente 6 a 8 peças das 9 utilizadas, unidas pelas extremidades;
- ✓ Coloca corretamente 4 a 7 peças das 9 utilizadas, unidas pelas extremidades;
- ✓ Coloca corretamente 1 a 3 peças das 9 utilizadas, unidas pelas extremidades;
- ✓ Resposta Incorreta.

Motricidade Fina: O quarto parâmetro tem como objetivo, determinar se as crianças pintam as quadrículas da folha, correspondentes ao local onde se encontravam as peças do material Cuisenaire, respeitando os seus contornos. Os critérios escolhidos para este parâmetro foram:

- ✓ Pinta, respeitando os contornos das peças do Material *Cuisenaire*;
- ✓ Pinta, mas não respeita os contornos das peças do Material *Cuisenaire*.

Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Matemática

	Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotação	
1	Identificação das cores e valores das peças do Material <i>Cuisenaire</i>	Associa corretamente o valor e a cor das 9 peças do material <i>Cuisenaire</i>	4	4
		Associa corretamente o valor e a cor de 6 a 8 peças do material <i>Cuisenaire</i>	3	
		Associa corretamente o valor e a cor de 3 a 5 peças do material <i>Cuisenaire</i>	2	
		Associa corretamente o valor e a cor de 1 a 2 peças do material <i>Cuisenaire</i>	1	
		Resposta Incorreta	0	
2	Representação das peças do Material <i>Cuisenaire</i> na folha do Itinerário	Desenha corretamente as 9 peças do material <i>Cuisenaire</i> na folha do itinerário	3	3
		Desenha corretamente 6 a 8 peças do material <i>Cuisenaire</i> na folha do itinerário	2	
		Desenha corretamente 3 a 5 peças do material <i>Cuisenaire</i> na folha do itinerário	1,5	
		Desenha corretamente 1 a 2 peças do material <i>Cuisenaire</i> na folha do itinerário	1	
		Resposta Incorreta	0	
3	Noção Espacial	Coloca corretamente as 9 peças utilizadas do Material <i>Cuisenaire</i> , unidas pelas extremidades	2,5	2,5
		Coloca corretamente 6 a 8 peças do Material <i>Cuisenaire</i> , unidas pelas extremidades	2	
		Coloca corretamente 3 a 5 peças do Material <i>Cuisenaire</i> , unidas pelas extremidades	1,5	
		Coloca corretamente 1 a 2 peças do Material <i>Cuisenaire</i> unidas pelas extremidades	1	
		Resposta Incorreta	0	
4	Motricidade Fina	Pinta, respeitando os contornos das peças do Material <i>Cuisenaire</i>	0,5	0,5
		Pinta, mas não respeita os contornos das peças do Material <i>Cuisenaire</i>	0	
Total			10	

3.3.3. Apresentação e análise de resultados

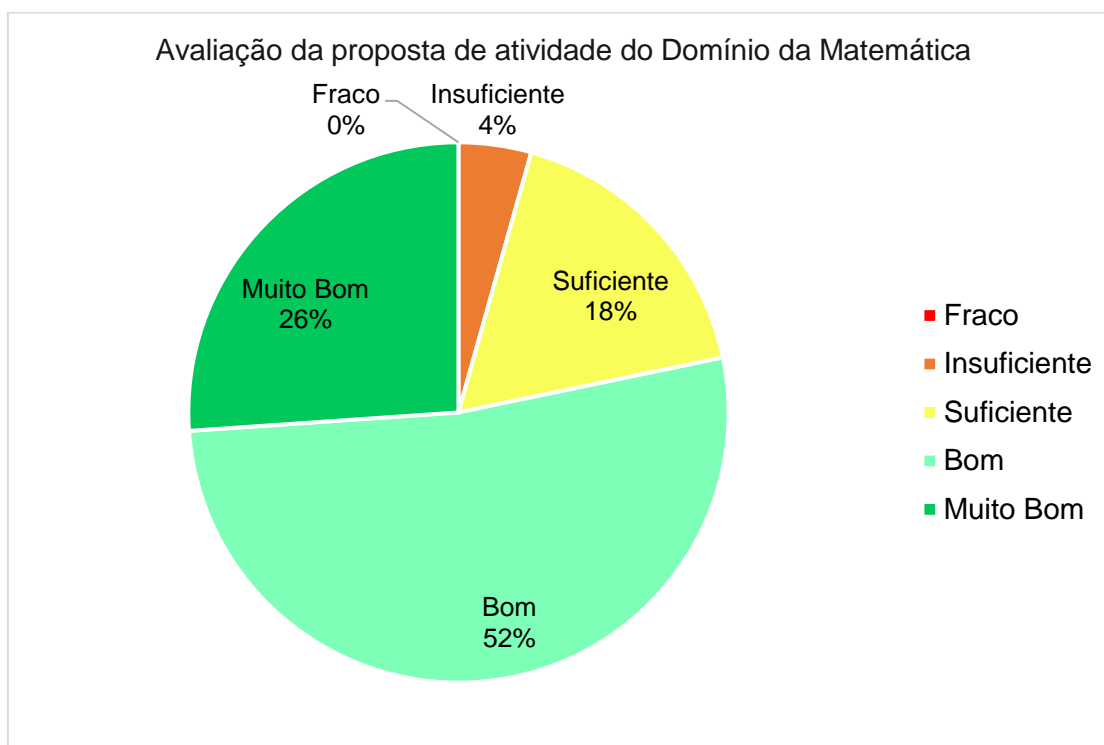


Figura 2 – Avaliação da proposta de trabalho do Domínio da Matemática

Após a observação do gráfico de resultados acima referido (Figura 1), e da grelha de avaliação (Anexo 6), concluo que a avaliação do grupo está compreendida entre o Insuficiente e o Muito Bom. No entanto, pormenorizando as avaliações, cerca de 4% do grupo (1 criança) obteve o resultado Insuficiente, 17% (4 crianças) obtiveram o resultado Suficiente, 52% (12 crianças) obtiveram o resultado Bom e por fim, 26% (6 crianças) obtiveram o resultado Muito Bom. Verifico assim, que a proposta de atividade do Domínio da Matemática, que realizei com este grupo de crianças, permitiu que a média de avaliações do grupo fosse de 7,70 valores numa escala máxima de 10 valores, o que vai corresponder a uma média do grupo de Bom.

Refletindo sobre a atividade realizada com a turma de 4 anos de idade, considero que a média de avaliação do grupo foi bastante boa, e os objetivos estabelecidos foram compreendidos pela maioria dos membros do grupo.

Antes de iniciar a proposta de trabalho em si, expliquei às crianças o que era um itinerário. Segundo Caldeira (2009), “quando a criança realiza tarefas (encontrar caminhos), está a treinar a sua capacidade de visualização espacial” (p. 173). Relembrei quais os valores das peças do Material *Cuisenaire*, pois, um dos objetivos era que as crianças conseguissem autonomamente, identificar as peças do material *Cuisenaire* e associar as respetivas quantidades às cores das peças.

Relativamente ao primeiro parâmetro, que diz respeito à identificação e associação das cores e valores às peças do Material *Cuisenaire*, todas as crianças do grupo obtiveram a avaliação máxima deste parâmetro. Tal facto, demonstra que este é um material que as crianças já conhecem e dominam bem e que é hábito trabalharem. Todas revelaram um excelente conhecimento em relação às cores e quantidades de cada peça.

No segundo parâmetro, que consiste na representação das peças do material *Cuisenaire* na folha do Itinerário, pode-se observar que cerca de metade do grupo apresenta dificuldades na transição para o papel. Enquanto a outra metade do grupo conseguiu efetuar a transição para o papel apenas com dificuldades pontuais ou até mesmo sem nenhuma dificuldade. Nesta parte da atividade, as crianças deviam retirar peça a peça e pintar o número de quadrados respetivo à peça que estava colocada na folha. Embora soubessem as cores e o valor respetivo de cada peça, na transição para o papel, tornou-se mais complicado representar a peça, pois sem se aperceberem, algumas crianças pintaram quadrados a mais ou a menos, não pintaram no local certo, ou simplesmente não entenderam o que lhes era pedido. Segundo Pinto e Santos (2006), “o erro e/ou as dificuldades do aluno são elementos chave de informação no processo de comunicação e a sua interpretação e análise permitem identificar as condições necessárias à superação dessas dificuldades” (p. 8)

No que diz respeito ao terceiro parâmetro, a grande maioria dos elementos do grupo conseguiu, de forma autónoma colocar as peças unidas pelas extremidades, o que revela que a noção espacial das crianças, está a ser bem desenvolvida. Unir pelas extremidades também, a meu ver, revelou ser um conceito que a maioria das crianças interiorizaram bem. Caldeira (2009) considera que “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material Cuisenaire possui um considerável valor na educação sensorial” (p. 126).

O quarto e último parâmetro referente à motricidade fina, revela que as crianças, apresentam dificuldade em pintar as quadrículas do itinerário dentro dos contornos, o que demonstra também, pouca prática a pegar nos materiais que utilizam para colorir, como por exemplo: os lápis de cor, de cera ou canetas de feltro. Esta é uma atividade que deve tornar-se mais recorrente para o grupo. É importante que as crianças, desenvolvam a sua motricidade fina, não só através da pintura, respeitando os contornos, como também, através de jogos que exijam esta mesma destreza. Serrano e Luque (2015) sustentam que “a criança já deverá ser capaz de pintar dentro dos contornos...” (p. 31).

3.4. Dispositivo de Avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.4.1. Contextualização da Atividade

A seguinte proposta de atividade, diz respeito à Área da Expressão e Comunicação, mais especificamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta proposta, (Anexo 7) foi aplicada num grupo de 18 crianças. Este grupo pertencia à faixa etária dos 5 anos.

Nesta atividade, falámos sobre a preservação do ambiente e por isso o dispositivo de avaliação diz respeito aos comportamentos a adotar para o bem do nosso planeta. Especificando, a criança tinha de escrever o nome do planeta onde vivemos, de seguida, tinha de identificar as imagens em que se manifestavam comportamentos corretos e por fim devia pintar as imagens.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade estabeleci quatro parâmetros de avaliação, os quais são, a Identificação do planeta onde vivemos, Identificação dos comportamentos a adotar para cuidar do ambiente, a Ortografia e a Motricidade Fina.

Identificação do nome do planeta onde vivemos: No primeiro parâmetro deste dispositivo de avaliação, pretende-se perceber se a criança tem a capacidade de escrever corretamente o nome do planeta onde vivemos, ou seja, o “Planeta Terra”. Os critérios estabelecidos para o primeiro parâmetro de avaliação foram:

- ✓ Escreve corretamente o nome do planeta;
- ✓ Respostas Incorreta.

Identificação dos comportamentos a adotar para cuidar do ambiente: No segundo parâmetro as crianças tinham representadas quatro imagens com comportamentos diferentes, dois deles eram comportamentos a adotar para cuidar do ambiente e os outros dois eram comportamentos errados. Neste parâmetro pretendia-se que a criança identificasse as imagens com os comportamentos a adotar e escrevesse a palavra “certo” nessas mesmas imagens. Os critérios selecionados para o segundo parâmetro de avaliação foram:

- ✓ Reconhece corretamente 2 imagens com comportamentos a adotar;
- ✓ Reconhece corretamente 1 imagem com comportamentos a adotar;
- ✓ Resposta Incorreta.

Ortografia: O terceiro parâmetro deste dispositivo tem como objetivo principal verificar se as crianças escrevem as palavras corretamente sem erros ortográficos. Os critérios estabelecidos para este parâmetro são:

- ✓ Escreve corretamente as palavras sem erros ortográficos;
- ✓ Resposta Incorreta.

Motricidade Fina: No quarto parâmetro deste dispositivo de avaliação, pretende-se verificar se as crianças pintam as imagens, respeitando os contornos ou se não respeitam os contornos de todo. Os critérios predefinidos para este parâmetro de avaliação foram:

- ✓ Pintas as imagens corretamente, respeitando os contornos;
- ✓ Pinta as imagens, mas não respeita os contornos.

Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

	Parâmetros	CrITÉRIOS de Avaliação	Cotação	
1	Identificação do nome do planeta onde vivemos	Escreve corretamente o nome do planeta	3	3
		Resposta Incorreta	0	
2	Identificação dos comportamentos a adotar para cuidar do ambiente	Reconhece corretamente 2 imagens com comportamentos a adotar	3	3
		Reconhece corretamente 1 imagem com comportamentos a adotar	2	
		Resposta Incorreta	0	
3	Ortografia	Escreve corretamente as palavras sem erros ortográficos	2	2
		Resposta Incorreta	0	
4	Motricidade Fina	Pinta as imagens corretamente, respeitando os contornos	2	2
		Pinta as imagens, mas não respeita os contornos	0	
Total			10	

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

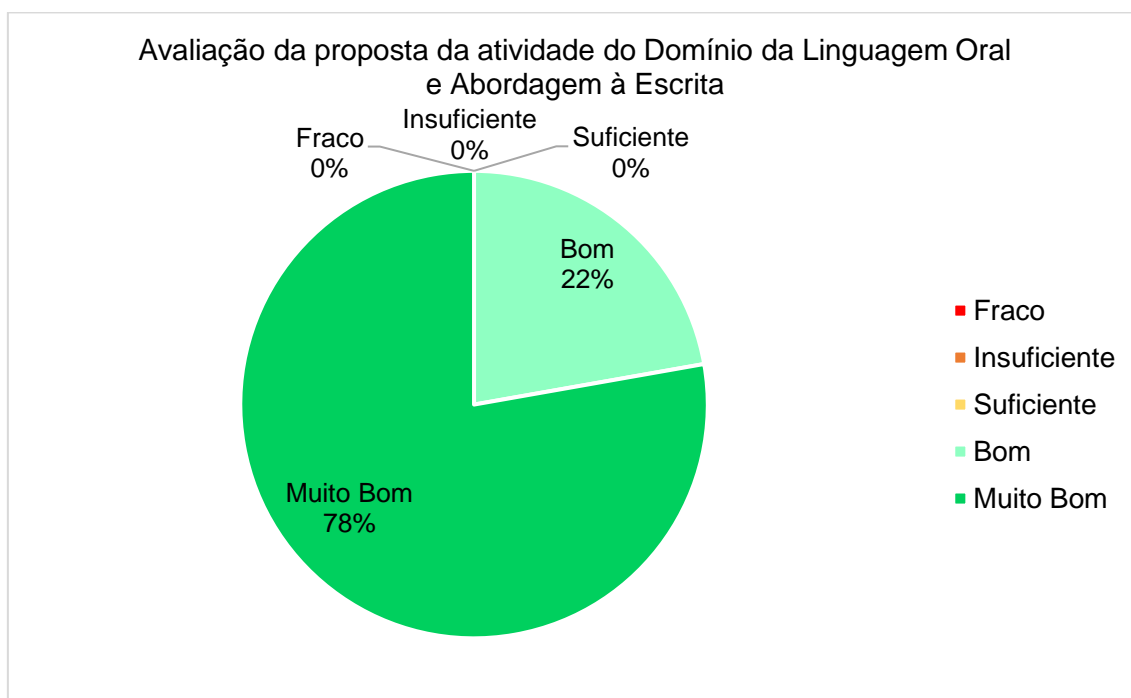


Figura 3 – Avaliação da proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Após analisar o gráfico de resultados acima referido (Figura 2) e a grelha de avaliação (Anexo 8) pude constatar que a avaliação do grupo está compreendida entre o Bom e o Muito Bom, sendo que 22% (4 crianças) obtiveram a avaliação Bom e o resto do grupo (78%) obtiveram a avaliação Muito Bom. Apuro assim, que esta proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita obteve uma média de 9,11 valores numa escala máxima de 10 valores, o que corresponde a uma média de avaliação de Muito Bom.

Refletindo sobre a atividade realizada na turma dos 5 anos, observo que a média do grupo foi muito boa e que os objetivos estabelecidos foram compreendidos por praticamente a turma toda.

Neste dia, realizámos diversas atividades sobre a preservação do ambiente e nesta atividade em específico antes de distribuir o dispositivo de avaliação, falámos sobre os cuidados a ter para preservar o planeta Terra, escrevemos com as letras móveis a palavra terra e em conjunto, fizemos a leitura preparatória da mesma. Ruivo (2009) defende que “é muito importante que façamos com a criança a leitura preparatória: repetir regras para melhor as fixar e levar o aluno a pensar antes de ler” (p. 154).

No que diz respeito ao primeiro parâmetro, que consiste na Identificação do nome do planeta onde vivemos, praticamente todas as crianças do grupo tiveram a capacidade de escrever a palavra “Terra” corretamente e por este motivo obtiveram a avaliação máxima na grelha de avaliação (anexo 4). Tal acontecimento pode dever-se ao facto de no dispositivo de avaliação, estar escrito a palavra Terra em letra de imprensa e as crianças apenas tinham de copiar com a sua letra bicuda. Também ajudou o facto de anteriormente já termos realizado a leitura preparatória da mesma palavra.

No segundo parâmetro de avaliação, que se refere à Identificação dos comportamentos a adotar para cuidar do ambiente, também a maioria das crianças respondeu corretamente. No entanto, algumas crianças identificaram, como cuidar do ambiente, apenas a imagem que representa uma senhora a plantar uma árvore, faltando assim, assinalar a imagem do senhor a colocar o lixo no caixote. Desta forma, estas crianças deram-me a entender que talvez para elas esta imagem não fosse suficientemente explícita. Segundo Silva et al. (2016), “cabe também ao/à educador/a explorar com as crianças essas diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual” (p. 49).

O terceiro parâmetro de avaliação, refere-se à Ortografia, ou seja, se a criança conseguiu de forma autónoma escrever a palavra pretendida corretamente e sem erros ortográficos. Como este exercício também estava relacionado com a cópia da palavra, todas as crianças foram capazes de copiar a palavra sem erros ortográficos, o que se revela bastante positivo para crianças de 5 anos.

Por fim, o quarto parâmetro de avaliação diz respeito à Motricidade Fina. No geral, a avaliação das crianças relativa a este parâmetro foi bastante boa, o que significa que as crianças são muito estimuladas a pintar os desenhos, respeitando sempre os contornos. As poucas crianças que não o fizeram, julgo que tenha sido por estarem com pressa de terminar o trabalho em si e não propriamente por não conseguirem pintar dentro dos contornos.

3.5. Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Matemática

3.5.1. Contextualização da Atividade

A presente proposta de atividade, diz respeito à disciplina de Matemática (Anexo 9) foi aplicada numa turma de 24 crianças do 1.º ano do Ensino Básico (6 anos). O objetivo desta proposta de atividade foi verificar se as crianças tinham adquirido corretamente os algoritmos da adição e subtração, bem como, a representação das quantidades através do material didático, Calculadores Multibásicos.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade, defini quatro parâmetros de avaliação: Números e Operações, Representação de quantidades através de material didático, Representação numérica observando o material didático e Motricidade Fina.

Números e Operações: este parâmetro tem como único objetivo entender se as crianças realizaram corretamente as operações de adição e subtração. Neste parâmetro defini os seguintes critérios de avaliação:

- ✓ Realiza corretamente o resultado as 3 operações;
- ✓ Realiza corretamente 2 operações;
- ✓ Realiza corretamente 1 operação;
- ✓ Resposta Incorreta.

Representação de quantidades através de material didático: Neste parâmetro o objetivo é entender se as crianças têm a capacidade de registar uma determinada quantidade, pintando as peças do material didático, calculadores multibásicos. Para este parâmetro de avaliação, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- ✓ Regista corretamente os 3 números indicados no material didático;
- ✓ Regista corretamente 2 números indicados no material didático;
- ✓ Regista corretamente 1 números indicados no material didático;
- ✓ Resposta Incorreta.

Representação numérica observando o material didático: Este parâmetro tem como objetivo perceber se as crianças conseguem escrever o número representado no material didático, calculadores multibásicos. Este parâmetro, tem estabelecidos os seguintes critérios:

- ✓ Escreve os 3 números corretamente, representados no material didático;

- ✓ Escreve 2 números corretamente, representados no material didático;
- ✓ Escreve 1 número corretamente, representado no material didático;
- ✓ Resposta Incorreta.

Motricidade Fina: O quarto parâmetro tem como objetivo, verificar se as crianças pintam as peças dos calculadores multibásicos, respeitando os contornos, os critérios estabelecidos foram:

- ✓ Pinta, respeitando os contornos das peças;
- ✓ Pinta, mas não respeita os contornos das peças.

Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade da Disciplina de Matemática

	Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotação	
1	Números e Operações	Realiza corretamente as 3 operações	5	5
		Realiza corretamente 2 operações	3	
		Realiza corretamente 1 operação	1	
		Resposta Incorreta	0	
2	Representação de quantidades através de material didático	Regista corretamente os 3 números indicados no material didático	2	2
		Regista corretamente 2 números indicados no material didático	1,5	
		Regista corretamente 1 número indicado no material didático	1	
		Resposta Incorreta	0	
3	Representação numérica observando o material didático	Escreve os 3 números corretamente, representados no material didático	2	2
		Escreve 2 números corretamente, representados no material didático	1,5	
		Escreve 1 número corretamente, representado no material didático	1	
		Resposta incorreta	0	
4	Motricidade Fina	Pinta, respeitando os contornos das peças	1	1
		Pinta, mas não respeita os contornos das peças	0	
Total			10	

3.5.3. Apresentação e Análise de Resultados

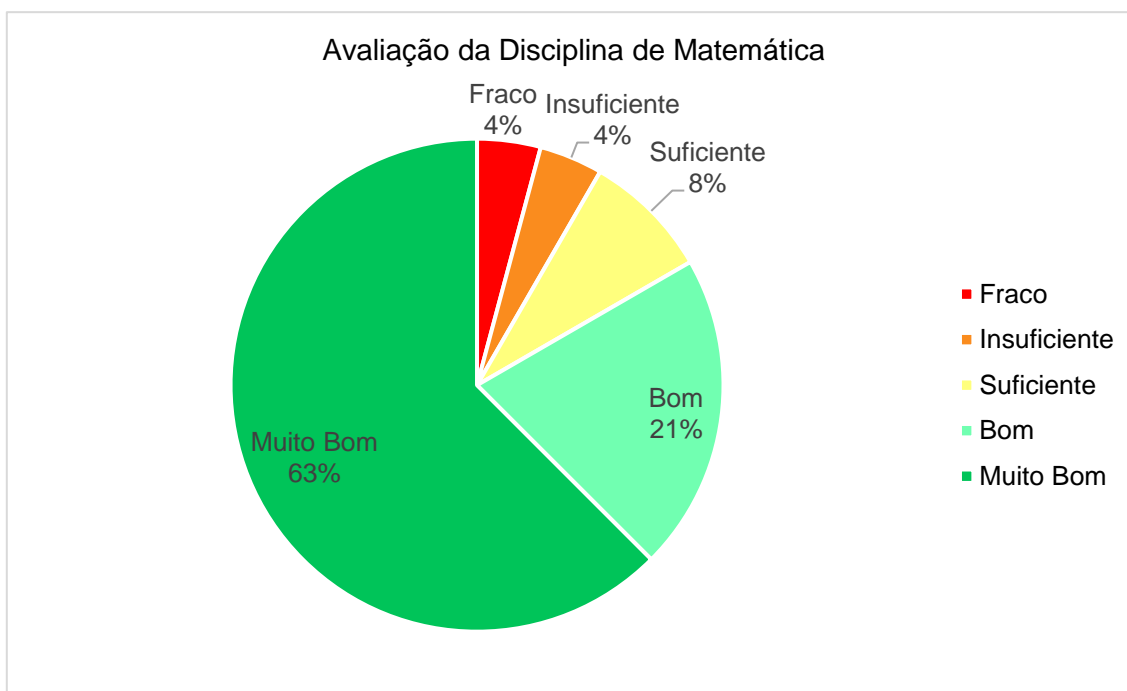


Figura 3 – Avaliação da proposta de atividade da Disciplina de Matemática

Depois de observar o gráfico de resultados acima referido (Figura 3), e da grelha de avaliação (Anexo 10), penso que a avaliação da turma está compreendida entre o Fraco e o Muito Bom. Porém, particularizando as avaliações realizadas, verifico que: 4% da turma (1 aluno) teve Fraco, outros 4% (1 aluno) teve Insuficiente, 8% (4 alunos) tiveram Suficiente, 21% (5 alunos) tiveram Bom e por fim 63% da turma (15 alunos) tiveram a avaliação Muito Bom. Desta forma, verifico que a proposta de atividade da disciplina de matemática, obteve uma média de classificações da turma de 8,04 valores numa escala máxima de 10 valores, que por sua vez corresponde à classificação da turma de Bom.

Após refletir sobre a proposta de atividade realizada com a turma do 1.º ano, considero que a média de avaliação da turma foi muito boa, tendo em conta que mais de metade da turma obteve uma avaliação de Muito Bom e logo a seguir, Bom. Mesmo as avaliações que foram mais baixas, não foi porque os alunos não sabiam realizar os exercícios, mas sim, por se distraírem ou por falta de tempo para terminarem a atividade. Considero, que os objetivos estabelecidos para esta atividade, foram atingidos com sucesso, isso mostra que este tipo de atividade está bem consolidado nas aprendizagens das crianças.

No início desta aula, antes de distribuir o dispositivo de avaliação, utilizei o material Calculadores Multibásicos para rever as operações de adição e pude verificar que este é um material que as crianças estão habituadas a trabalhar. Neste sentido, o

dispositivo serviu para consolidar os conhecimentos adquiridos anteriormente com os Calculadores Multibásicos. Caldeira (2009) considera que “os calculadores multibásicos permitem aprofundar a compreensão da essência do número e das quatro operações aritméticas” (p. 208).

Analisando pormenorizadamente o primeiro parâmetro, Números e Operações, que consistia em resolver operações de adição, verifico que praticamente a turma toda não apresentou dificuldades em resolver as mesmas. No entanto, houve um ou outro aluno que revelou alguma distração na resolução dos exercícios e por isso não os resolveu corretamente. Vigotski (2001) afirma que se costuma “interpretar a distração como o oposto direto da atenção. (...) a distração significa evidentemente, total surpresa diante da estimulação iniciada e completa incapacidade do organismo para reagir a ela” (p. 157).

Em relação ao segundo parâmetro, Representação de quantidades através de material didático, verifica-se, também, que praticamente a turma toda conseguiu atingir com sucesso o objetivo pretendido, porém, quatro alunos revelaram alguma dificuldade em representar os números nos calculadores multibásicos, embora com o material em si, as crianças entendam o que é pedido, quando passam para a folha, por vezes ficam confusas a pintar o número de peças solicitado.

Já em relação ao terceiro parâmetro, Representação numérica observando o material didático, também a grande maioria da turma não revelou qualquer dificuldade a realizar este exercício, visto que o pretendido era que as crianças verificassem a quantidade de peças representada nos calculadores multibásicos e transcrevessem para números. Os alunos que não obtiveram a totalidade das cotações foi devido ao facto de não terem tido tempo de realizar o exercício até ao fim.

O quarto e último parâmetro deste dispositivo de avaliação, diz respeito à Motricidade Fina das crianças. Este parâmetro foi o que obteve menos sucesso neste dispositivo, visto que a grande maioria das crianças obteve 0 valores, numa escala de 1 a 10. Este fenómeno, deve-se ao facto de algumas crianças quererem acabar rapidamente as suas tarefas, por outro lado, também existem crianças que revelam alguma dificuldade em saber pegar nos lápis de cor/carvão. Deve-se para estas situações, ensinar a criança a pegar no lápis e treinar a pintura de desenhos ou até mesmo a escrita de pequenas frases ou palavras. Também é positivo as crianças utilizarem jogos que desenvolvam a motricidade fina.

3.6. Dispositivo de Avaliação da Disciplina de Português

3.6.1. Contextualização da Atividade

A seguinte proposta de atividade, está relacionada com a Disciplina de Português. Esta proposta (Anexo 11) foi aplicada numa turma de 27 alunos do 4.º ano do Ensino Básico, no entanto apenas 25 alunos realizaram a mesma. O tema desta atividade era a Notícia, por isso, o objetivo era averiguar se o conhecimento dos alunos em relação ao tema estava bem consolidado e fazer a interpretação da notícia.

3.6.2. Descrição dos Parâmetros e Critérios de Avaliação

Nesta atividade, defini quatro parâmetros de avaliação: Identificação da estrutura da notícia, Interpretação do texto, Identificação dos documentos onde existem notícias e Ortografia.

Identificação da estrutura da notícia: este primeiro parâmetro tem como foco, entender se as crianças identificam e escrevem corretamente as 3 partes fundamentais da notícia. Estabeleci para este parâmetro os seguintes critérios:

- ✓ Escreve corretamente o nome das 3 partes fundamentais da notícia;
- ✓ Escreve corretamente o nome de 2 partes fundamentais da notícia;
- ✓ Escreve corretamente o nome de 1 parte fundamental da notícia;
- ✓ Resposta Incorreta.

Interpretação do texto: Este parâmetro pretende analisar se os alunos interpretam o texto corretamente, ou seja, se retiram do mesmo a mensagem correta para responder às questões. Este parâmetro divide-se em três partes e cada parte diz respeito a uma questão. Divide-se, portanto, nos seguintes critérios:

2.1.

- ✓ Transcreve corretamente a expressão do texto;
- ✓ Resposta Incorreta.

2.2.

- ✓ Redige corretamente a resposta baseada no texto;
- ✓ Resposta Incorreta.

2.3.

- ✓ Redige corretamente a resposta baseada no texto;
- ✓ Resposta Incorreta.

Identificação dos documentos onde existem notícias: o presente parâmetro pretende averiguar se as crianças identificam corretamente os documentos onde podem ler notícias. Estabeleci para este parâmetro os seguintes critérios de avaliação.

- ✓ Assinala as 2 opções corretas;
- ✓ Assinala 1 opção correta;
- ✓ Resposta Incorreta.

Ortografia: este último parâmetro pretende verificar se os alunos redigem as respostas da proposta de atividade sem erros ortográficos. Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram:

- ✓ Escreve corretamente as palavras sem erros ortográficos;
- ✓ Desconta 0,2 pontos por cada erro ortográfico.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade da Disciplina de Português

Parâmetros		Critérios de Avaliação		Cotação	
1	Identificação da estrutura da notícia	Escreve corretamente o nome das 3 partes fundamentais da notícia		2	2
		Escreve corretamente o nome de 2 partes fundamentais da notícia		1	
		Escreve corretamente o nome de 1 parte fundamental da notícia		0,5	
		Resposta Incorreta		0	
2	Interpretação do texto	2.1	Transcreve corretamente a expressão do texto	1,5	5,5
			Resposta Incorreta		
		2.2.	Redige corretamente a resposta baseada no texto	2	
			Resposta Incorreta		
		2.3.	Redige corretamente a resposta baseada no texto	2	
			Resposta Incorreta		
3	Identificação dos documentos onde existem notícias	Assinala as duas 2 opções corretas		1,5	1,5
		Assinala 1 opção correta		0,75	
		Resposta Incorreta		0	
4	Ortografia	Escreve corretamente as palavras sem erros ortográficos		1	1
		Desconta 0,2 pontos por cada erro ortográfico		-0,2	
Total				10	

3.6.3. Apresentação e Análise de Resultados

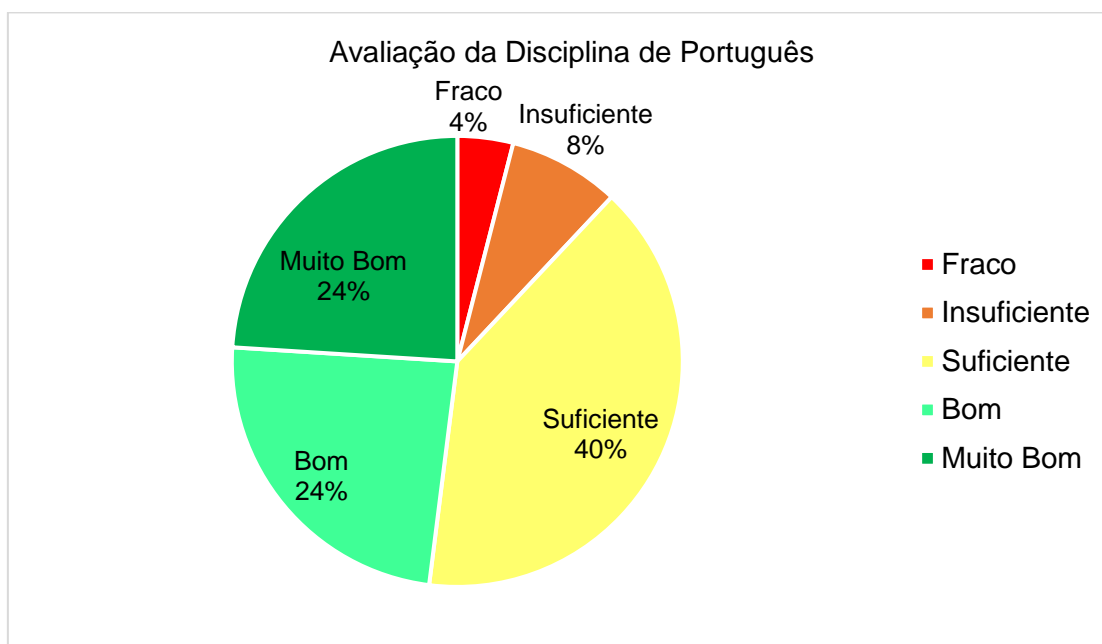


Figura 4 - Avaliação da proposta de atividade da Disciplina de Matemática

Após observar o gráfico de resultados acima referido (Figura 4), e da grelha de avaliação (Anexo 12) verifico que a avaliação da turma está compreendida entre o Fraco e o Muito Bom. Todavia, pormenorizando as avaliações realizadas, verifico que: 4% da turma teve Fraco (1 aluno), 9% (2 alunos) tiveram Insuficiente, 43% (10 alunos) tiveram Suficiente, 26% (6 alunos) tiveram Bom e por fim outros 26% (6 alunos) tiveram Muito Bom. Consequentemente, verifico que a proposta de atividade da disciplina de Português, obteve uma média de avaliações da turma de 6,65 valores numa escala máxima de 10 valores, que corresponde a Suficiente na escala de avaliação qualitativa.

Depois de refletir sobre a proposta de atividade realizada na turma do 4.º ano, observo que a média de avaliação da turma foi razoável, notando que metade da turma obteve uma avaliação igual ou superior a 6,9 valores, ou seja, desde o Fraco ao Suficiente, e a outra metade da turma obteve uma avaliação igual ou superior a 7 valores, que compreende as avaliações entre o Bom e o Muito Bom. Tendo em conta as avaliações, considero que o problema da generalidade da turma é a interpretação, ou seja, leem as perguntas e não interpretam corretamente o que lhes é pedido, levando assim, os alunos a responder de forma incorreta. Rato (2020) afirma que “a compreensão da leitura é assim um processo complexo que requer um conjunto de capacidades cognitivas, pois o trabalho do leitor envolve extração e construção simultânea de significado” (p. 1).

No início desta aula, distribuí por todos os alunos o dispositivo de avaliação (Anexo 7) e tive o cuidado de ler a ficha toda e explicar o que era pretendido em cada uma das perguntas. Este trabalho tinha como tema principal a Notícia e os alunos deveriam lê-la para posteriormente responderem às perguntas de interpretação e identificarem a estrutura da notícia. Deste modo, o presente dispositivo pretendia consolidar os conhecimentos deste tema.

Passando à análise pormenorizada do primeiro parâmetro, Identificação da estrutura da notícia, que pretendia verificar se os alunos sabiam as três partes em que se divide a notícia, verifico que poucos alunos as identificaram na totalidade, a grande maioria da turma sabia apenas duas. Para melhorar este ponto, as crianças devem estudar autonomamente a estrutura da notícia e devem ler mais notícias, para reforçar a estrutura da mesma. Estanqueiro (2012) afirma que “quando um aluno sente dificuldades numa disciplina concreta, não basta repetir a mesma matéria. Em geral, é mais eficaz ensinar a estudar” (p. 17).

No segundo parâmetro, Interpretação do texto, que consistia em interpretar o texto para responder corretamente às perguntas, verifico que houve pelo menos uma questão em que a grande maioria dos alunos não entendeu o que era pedido, mesmo com a explicação. Para melhorar esta situação, os professores devem desafiar os seus alunos a ler mais, pois os hábitos de leitura melhoram exponencialmente a interpretação do texto. Querido e Fernandes (2021) referem que a “quantidade de leitura por prazer e as habilidades de leitura influenciam-se reciprocamente ao longo do desenvolvimento; embora, no início, as habilidades de leitura tenham uma influência mais forte na leitura prazerosa” (p. 1).

Já em relação ao terceiro parâmetro, Identificação dos documentos onde existem notícia, praticamente a turma toda acertou nesta questão obtendo uma boa avaliação. Quanto aos casos que não responderam totalmente bem, considero que investiguem de forma autónoma, por exemplo, num trabalho de casa, onde podemos encontrar notícias.

Por fim, no quarto e último parâmetro, Ortografia, que consistia em verificar se as crianças escreviam corretamente, sem erros ortográficos, também a grande maioria da turma apresentou bons resultados neste dispositivo de avaliação. Para os alunos melhorarem a escrita a nível dos erros, devem ler mais e escrever mais, mas de forma livre e espontânea, sem nenhuma obrigatoriedade. Querido e Fernandes (2021) afirmam que “a leitura por prazer, em anos iniciais, promove capacidades essenciais para o desenvolvimento da compreensão em leitura – tais como o vocabulário, a sintaxe, ou o conhecimento em geral” (p. 1).

Projeto Diferenças

4.1. Introdução ao Projeto

A presente proposta de projeto foi solicitada à turma de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi pedido que se realizasse um projeto cujo tema foi escolhido individualmente, porém, tinha de estar relacionado com a área do Conhecimento do Mundo, para posteriormente, ser utilizado no Relatório de Estágio Profissional. Este projeto pretende desenvolver atividades e possibilitar a construção de conhecimentos nas crianças da faixa etária dos três até aos cinco anos de idade.

O projeto intitula-se “Diferenças”, e surgiu-me esta ideia, após ter realizado a leitura de um livro infantil, com o título *Não faz mal ser diferente*, de Todd Parr. Este é um livro que, de uma forma simples, mostra que não faz mal ser diferente, e refere todas e quaisquer diferenças que os seres humanos têm, uns dos outros, desde o tamanho das orelhas, à cor dos olhos, usar óculos, andar de cadeiras de rodas, aborda também, crianças que têm duas mães ou dois pais, entre outros exemplos. Ao observar todas as diferenças que surgem nesta história, verificamos que o autor as retrata a todas de forma igual, mesmo as que são mais difíceis de trabalhar com as crianças e que podem gerar algum tipo de discriminação, não passam apenas de mais uma diferença, diante de tantas outras. A meu ver, este é um fator muito importante nesta história por representar de forma tão correta a equidade.

Segundo Silva, et al. (2016) a Área do Conhecimento do Mundo pretende sensibilizar as crianças para as ciências naturais e sociais, de forma, a envolver todas as outras áreas. Pretende-se que as crianças utilizem diferentes formas de comunicarem e de se expressarem, de forma, a poderem estruturar e representar melhor o mundo que conhecem.

No fundo, não faz mal ser diferente porque as pessoas efetivamente são todas diferentes umas das outras e todos devemos respeitar as diferenças dos outros. Um dos objetivos deste projeto é conseguir chegar a todas as crianças, explicando que não faz mal ser diferente e que todos temos de nos respeitar mutuamente, desta forma, e na mesma linha de pensamentos, pretendo realizar diversas atividades que sensibilizem as crianças para este tema, nomeadamente, a leitura do livro que me inspirou para este projeto.

O meu objetivo principal com a realização deste projeto é a sensibilização das crianças para as diferenças, através de atividades lúdica e interdisciplinares, relacionadas com as diversas áreas de conhecimento e respetivos domínios.

4.2. Fundamentação Teórica do Projeto

4.2.1. Metodologia de Trabalho de Projeto

Segundo Vasconcelos (2012) na metodologia de trabalho de projeto, é importante haver uma visão interdisciplinar em relação à realidade, devido ao facto de que se vão adquirir novas aprendizagens e essas novas aprendizagens serão transdisciplinares. Esta prática educativa cria um desenvolvimento a nível intelectual, se apresentar um certo desafio, não só para a criança como também para o adulto. O mesmo autor, refere ainda, que a metodologia de projeto pode ser usada em qualquer faixa etária, desde os 0 aos 3 anos (creche), dos 3 aos 5 anos (pré-escolar) e ainda no 1.º ciclo do ensino básico. Como os projetos devem ser interdisciplinares, os autores Pombo, Guimarães e Levy (1994) entendem e definem que:

Por interdisciplinaridade, deverá entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objetivo a partir da confluência de pontos de vista diferentes (...) A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos (p. 13).

Silva et al., (2016) afirmam que o sistema educativo necessita de pôr os olhos na educação pré-escolar e seguir o seu exemplo, pois, são nestas faixas etárias que o currículo das crianças se desenvolve e se organiza em coerência com as aprendizagens. Neste modelo as crianças são mais participativas no que toca à planificação das suas aprendizagens, e por isso, as metodologias de projeto, são utilizadas ativamente de forma a criar uma rotina, em que, as crianças circulam livremente pelo espaço de aprendizagem.

No que diz respeito a trabalho de projeto, deve-se partir dos interesses e questões que as crianças têm em relação ao mundo e ao meio envolvente para desenvolver o trabalho escolar e as suas aprendizagens (Rangel e Gonçalves, 2011).

Pereira (2014) aborda a metodologia do trabalho de projeto, e refere que esta surgiu, por meio de algumas ideias de diferentes autores, estes, tiveram como base, da sua investigação a liberdade de expressão da criança como ponto de partida, no que diz respeito à aprendizagem. O mesmo autor afirma que “esta metodologia centra-se num processo de ensino e aprendizagem onde o interesse das crianças é o cerne da questão.” (p. 17)

Concluindo, para diversos autores o trabalho de projeto é considerado um meio de aprendizagem, que promove a autonomia, a participação ativa das crianças, guiadas pelo interesse, tornar-se-ão mais autónomas, curiosas e motivadas, e tudo pelo simples facto de serem elas a poderem escolher o tema que querem trabalhar ou desenvolver.

4.2.2. Educação para a Cidadania/Escola Inclusiva

Todos as crianças apresentam diferenças umas das outras e têm formas diferentes de aprender, assim como, fisicamente todas são diferentes, esta é a razão deste projeto, ou seja, fazer com que as crianças entendam que não faz mal ser diferente porque todos o somos. Devemos salientar que, as diferenças estão em todo o lado, formas diferentes de aprender, de ser, de estar, de brincar, gostar de coisas diferentes uns dos outros. Segundo Estanqueiro (2012):

Não há um aluno padrão. Todos os alunos são diferentes. Uns gostam da expressão escrita; outros preferem a comunicação oral. Uns apreciam o trabalho individual; outros aprendem melhor em grupo. Uns são lógicos; outros, criativos. Uns são extrovertidos; outros, introvertidos. Uns são rápidos; outros, lentos. Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens. (...) Cada aluno deve fazer as aprendizagens essenciais do seu nível de escolaridade e única. Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes (pp. 12-13).

Rocha e Cruz (2016) referem que quando se fala em inclusão deve-se abordar um novo modelo de educação e uma nova conceção de escola. Criar um local onde prevaleça a “igualdade de oportunidades e de participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda onde estão subjacentes a todas as práticas educativas” (pp 15-16).

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho afirma que:

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (...)

A Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC, 2017) refere que para haver uma educação de qualidade para todas as pessoas, é necessária uma intervenção que tenha em atenção os desafios da educação na sociedade atual. Os domínios da sustentabilidade, da interculturalidade, da igualdade, da identidade, da participação na vida democrática, da inovação e da criatividade são temas que estão no centro da atualidade. As crianças devem estar sensibilizadas para a “participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de sociedades

mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (ENEC, 2017, p. 3).

Pereira, Crespo, Trindade, Cosme, Croca (2018) afirmam que:

O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados (p. 4).

Para Silva et al. (2016) são as situações que as crianças vivem no seu quotidiano, que permitem à criança, construir e ter as suas próprias referências, através, das mais variadas relações e interações com os outros e com o meio onde a criança se encontra. Estas relações vão permitir à criança definir a sua própria consciência e identidade, aprendendo assim, conceitos chave como, o respeito mútuo e o desenvolvimento da sua autonomia, tanto como indivíduo, como aprendiz. Aprende assim, como distinguir o que está bem e o que está mal, o que pode e não pode fazer, os seus direitos e deveres para si e para o outro e ainda aprende sobre a valorização do património social e natural. Será assim, que a criança através das inter-relações, irá aprender o valor dos seus comportamentos e atitudes perante os outros, respeitando assim as diferenças, que cada um tem os seus próprios valores. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.

Pereira et al. (2018) afirmam que “somos diferentes e mais ricos graças à diferença. A ideia de homogeneidade na educação esbarra numa realidade rica, diversificada e privilegia que apenas um subconjunto de alunos (homogêneos porque privilegiados) encontre um percurso de sucesso” (p. 4).

Os autores referem que construir uma escola inclusiva não é de todo uma fantasia, devido ao facto de que, existem muitas escolas que já o fizeram e conseguem-no fazer. Existem escolas em que o objetivo principal é que a educação se torne um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns, isto envolve que, exista vontade, aprendizagem e prática cooperativa porque uma escola, só se torna escola, quando proporciona aos alunos melhores aprendizagens. Rocha e Cruz (2016) referem que:

A educação inclusiva emerge, como um constructo multidimensional que engloba não só um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno, mas também uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças e pressupostos visam tornar realidade os direitos universais alunos.

4.3. Desenvolvimento do Projeto

4.3.1. Problema

Como é que as crianças podem aprender a ser sensíveis às diferenças umas das outras e a respeitarem as diferenças de cada um?

4.3.1.1. Problemas Parcelares

Como é que as crianças podem adquirir bons valores, de forma, a respeitarem o outro?

De que forma as crianças entendem o conceito “ser diferente”?

O que significa para as crianças o conceito de bondade?

O que entendem as crianças por respeito?

4.3.2. Destinatários

O presente trabalho de projeto tem como destinatários principais, crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, no entanto, é também dirigido às suas famílias, encarregados de educação e comunidade escolar. Será útil e necessário, que outros adultos presentes na vida das crianças deem continuidade a este trabalho de sensibilização, para assim, termos futuros adultos mais respeitadores das diferenças do outro.

4.3.3. Entidades Envolvidas

- Escola onde se concretiza o projeto;
- APPDA – Lisboa (Associação Portuguesa para a Perturbações do Desenvolvimento e Autismo);
- Associação Portuguesa De Surdos;
- Entidade organizadora do teatro “*Viagem para a amizade*” com Susana Félix.

4.3.4. Motivação e Negociação

- Sensibilizar as crianças para o tema principal deste projeto;
- Negociar com as crianças e com a educadora do grupo a implementação de um cumprimento/saudação do grupo educadora quando chegam, ou seja, na porta da sala estarão imagens de diferentes tipos de cumprimento disponíveis, a criança deve escolher e cumprimentar a educadora e o grupo com a saudação escolhida (ex.: mais cinco, abraço, punho, cotovelo)

- Selecionar em conjunto com o grupo as saudações que querem que estejam disponíveis na sala.
- Proceder à leitura da história “*Não faz mal ser diferente*” de Todd Parr;
- Visualizar um vídeo com uma canção chamado “Munda Bitá Portugal – A Diferença é o que nos unes”

4.3.5. Objetivos

4.3.5.1. Objetivos Gerais

- Promover o trabalho em grupo;
- Promover a interdisciplinaridade;

4.3.5.2. Objetivos Específicos

- Ter consciência da sua identidade pessoal;
- Explorar as diversas características individuais e diferenças de cada pessoa;
- Trabalhar a diferenciação;
- Compreender as nossas diferenças e as diferenças do outro;
- Promover o respeito por si próprio e pelo outro.

4.3.6. Planeamento

1.ª Fase: Quem sou eu? Como sou eu?

A 1.ª fase deste projeto, divide-se em quatro atividades, que estão interligadas pelo seu conteúdo e pela sua finalidade. Pretende-se nesta primeira fase, que as crianças se vão descobrindo a si próprias e conhecendo-se melhor através da história e das atividades realizadas. A primeira fase deste projeto, pretende sensibilizar as crianças para a existência das diferenças para, posteriormente, perceberem que todos somos diferentes uns dos outros. Nesta fase do projeto, trabalhamos a interdisciplinaridade, através de um conteúdo principal, “As Diferenças”, que está inteiramente ligado à área do conhecimento do mundo, e relacionamo-lo com a leitura da história e com a organização da história, por ordem numérica.

Atividade 1: Nesta primeira atividade, as crianças já ouviram a história “*Não faz mal ser diferente*” de Todd Parr, portanto, a primeira atividade que irão fazer está relacionada com a história, servirá para lembrarem a história a nível de conteúdo, como também a sua ordem. Começamos por questionar as crianças sobre o que se lembram da história e verificar que tipo de perguntas têm as crianças sobre a mesma, depois

questionamos sobre o que as crianças acham que irão fazer com as imagens que estarão espalhadas no chão e vamos vendo o que as crianças respondem, simultaneamente, tentamos direcioná-las para o objetivo, que será a reconstrução da história através de imagens numeradas,

Atividade 2: Nesta atividade, será feito um convite à banda da APPDA – Lisboa para irem à escola tocar algumas das suas músicas para as crianças. Após a atuação, pretende-se descobrir o que as crianças sentiram ao ouvir as músicas da banda e o que pensam sobre os músicos da banda, realçando assim, as suas diferenças e aprenderem a respeitá-las e a agir perante elas. Posteriormente devemos sensibilizá-las através do exemplo para as diferenças e pretendo ouvir o que as crianças sabem e conhecem sobre esse tema, para juntamente, com a educadora e orientadora do projeto, explorarem, pensarem e conversarem sobre o que a história e a banda lhes transmitiu, a cada uma, e sobre quais os sentimentos que despertou em cada criança.

Atividade 3: Na terceira atividade as crianças irão fazer uma roda e dar as mãos, ser-lhes-á dado 1 a 2 minutos para olharem umas para a outras e observarem os detalhes de cada uma e de si próprios. De seguida, cada criança irá descrever-se fisicamente, ao fazer isto, e ao ouvir os colegas do grupo, as crianças vão ter a perceção de que todos somos diferentes e no final, volto a reforçar a ideia de que todos somos diferentes e que isso é algo bom e algo a ser respeitado.

Atividade 4: A quarta atividade que irei realizar, juntamente com a educadora da sala, será relacionada com o domínio da educação artística. Para dar início a esta atividade, será colocada uma folha de papel de cenário no chão, o objetivo deste trabalho, será que as crianças se desenhem a si próprias, à sua maneira num placar grande, com todas as características que elas considerem importantes realçar. Irão todas desenhar na mesma folha de papel de cenário e o título deste trabalho será “Todos diferentes, mas todos amigos”, após se desenharem a si próprias, as crianças terão a liberdade de decorar o seu desenho e o resto da folha, da forma que quiserem, com o material que quiserem. Este será um mural que posteriormente será exposto.

2.ª Fase: Vamos trabalhar as diferenças!

Nesta fase do projeto, presume-se que as crianças já conseguem identificar as suas diferenças pessoais, o que se pretende nesta fase, é fomentar boas atitudes nas crianças para, posteriormente, aplicarem durante o seu quotidiano e vida futura. Pretende-se ainda, nesta fase, trabalhar a diferenciação promover atitudes positivas face à diferenciação, entender o que significa respeito, e por fim, levar as crianças a respeitar e a agir corretamente perante as diferenças.

Atividade 5: Sentados numa roda no chão, as crianças irão ouvir história “*O Livro da Bondade*” de Todd Parr, de seguida, cada criança dirá em voz alta, o que é que significa, para ela, ser bondoso, simultaneamente, escreverão numa folha A4 o que disseram em voz alta, com a ajuda da educadora, depois, as crianças irão cortar o que escreveram e será colado num mural com o título “Para mim ser bondoso é:” Neste mural haverá as respostas de todas as crianças de cada grupo, que será exposto no final do projeto. Esta história pretende ajudar as crianças a agir de forma adequada perante as diferenças

Atividade 6: Nesta atividade, as crianças irão realizar um desenho, intitulado “Para mim ser bondoso é”, numa folha A3 com o material de pintura que preferirem. Esta atividade, complementa a anterior, sendo que esta está mais ligada ao domínio da expressão artística.

Atividade 7: Realizar um teatro de fantoches, com fantoches especiais todos diferentes (com cadeira de rodas, um cego com vara de cego, um pequeno, um grande, um amarelo, um azul, um às cores, fantoche com orelhas grandes, óculos grandes, um careca (criar um diálogo com as crianças do grupo e os diferentes fantoches). Esta atividade pretende estabelecer um diálogo entre as crianças e os fantoches, de forma, a entender as ideias das crianças face à diferença, esclarecer as suas dúvidas e ensiná-las como reagir face à diferença dos que as rodeiam.

3.ª Fase: À descoberta de mais diferenças!

Na 3.ª fase deste projeto, assume-se que as crianças já sabem identificar as suas diferenças individuais, as dos outros e sabem ainda que, existem muitas outras diferenças, além das, que podemos verificar no grupo. Se olharem para todas as crianças da escola e para as pessoas na rua, os vizinhos e até mesmo na sua família poderão encontrar todos os tipos de diferenças. Nesta fase do projeto, as crianças vão poder aprender e verificar que existem mais diferenças, além das, que elas veem diariamente, vão aprender como devem reagir, perante essas diferenças que encontram e vão ainda aprender a comunicar utilizando as mãos.

Atividade 8: Vamos aprender a falar com as mãos (língua gestual), nesta atividade, teremos uma professora especializada vinda da Associação Portuguesa de Surdos, que ensinará às crianças língua gestual portuguesa, como as saudações, as letras e os números. Esta atividade fomenta a interdisciplinaridade, pois as crianças vão aprender a comunicar de outra forma num projeto relacionado com a área do conhecimento do mundo.

Atividade 9: Assistir à peça de teatro *Viagem para a amizade* com Susana Félix baseado no seu livro e aprender as canções da história. Este teatro pretende ajudar as crianças a agir de forma adequada perante as diferenças.

Atividade 10: De forma a desenvolver o trabalho em equipa, nesta atividade, as crianças trabalharão a pares, uma deita-se em cima da folha de papel de cenário, da maneira que quiser e a outra irá fazer o seu contorno, depois trocam. Quando acabarem, será recortado o contorno. Quando todas as crianças tiverem o seu contorno, será colocado na parede e cada criança desenha e pinta, no seu contorno, o que quiser, relacionado consigo ou com outras crianças.

4.ª Fase: O que aprendemos? (Exposição Final)

Atividade Final: Nesta fase final pretende-se, expor os trabalhos realizados pelas crianças, ao longo de todo o projeto, e levá-las a elas e aos encarregados de educação/famílias, bem como, toda a comunidade escolar, alunos e seus respetivos professores, corpo docente e não docente, a ver os trabalhos expostos e as mensagens transmitidas pelas crianças do pré-escolar.

4.3.7. Recursos

Recursos Materiais

- Livro da História “Não faz mal ser diferente” de Todd Parr;
- Vídeo da história “Não faz mal ser diferente”
- Imagens da História impressas e numeradas com algarismos em Eva;
- Folha de papel de cenário;
- Tintas Acrílicas;
- Livro da História “O Livro da Bondade” de Todd Parr;
- Sala ou salão grande para expor os trabalhos dos grupos;
- Tecidos para os fantoches;
- Eva para os fantoches;
- Ginásio para a sessão de Teatro “Viagem para a Amizade”.

Recursos Humanos

- Professora de Língua Gestual da Associação Portuguesa dos Surdos;
- Susana Félix e os seus colegas de teatro para a peça “*Viagem para a Amizade*”;
- Banda da APPDA – Lisboa.

4.3.8. Produtos Finais

Realizar uma exposição sobre os trabalhos elaborados ao longo do projeto e as respectivas fotografias do decorrer das atividades.

4.3.9. Avaliação

Na avaliação existem duas tabelas a ser preenchidas: uma é realizada pelas crianças no fim de cada fase do projeto e a outra tabela é para ser preenchida pela educadora de cada grupo no final do projeto. No entanto, haverá sempre uma reunião no fim de cada atividade ao longo, do projeto, entre a responsável do projeto e as educadoras de cada sala, para obter o feedback das educadoras.

Avaliação do projeto – Crianças

Na tabela de avaliação para as crianças (Anexo 13) encontram-se diversas perguntas de avaliação do projeto dirigidas às mesmas, a educadora deve então questionar cada criança e registar as respostas individualmente, ou lê em voz alta e cada criança responde individualmente com ajuda da educadora.

Avaliação do projeto – Educadora

Na tabela de avaliação para a educadora (Anexo 14) a educadora deve dar a sua opinião pessoal sobre o projeto, tem a possibilidade de dizer o que mais gostou, ao longo do projeto, o que menos gostou, se considerou útil para as crianças, se acha que elas perceberam e por fim dar sugestões de melhorias.

4.3.10. Calendarização

Este projeto tem uma duração prevista de um período letivo, preferencialmente, o último período do ano letivo, porque nesta altura as crianças estão mais crescidas e entendem melhor os conceitos e as mensagens a ser aprendidos com este projeto.

Quadro 15 – Calendarização do Projeto Diferenças

Calendarização do Projeto <i>Diferenças</i>				
Semana Tarefas	Março	Abril	Maio	Junho
Motivação e Negociação				
Fase 1				
Fase 2				
Fase 3				
Fase 4				
Avaliação				

4.4. Considerações Finais do Trabalho de Projeto

O presente projeto, pretende sensibilizar as crianças e alertar para as diferenças, não só dos outros, como também, as diferenças pessoais. Considero que este projeto, irá de facto consciencializar as crianças que devem entender o significa ser diferente, e perceber que todas as pessoas do mundo são diferentes umas das outras.

Rocha e Cruz (2016) afirmam que “a garantia de igualdade no acesso e no sucesso educativo constitui um entre os muitos desafios que enfrenta a escola inclusiva. Atualmente, cerca de 5% de crianças/alunos têm medidas e/ou respostas educativas no âmbito da educação especial” (p. 11).

Na minha opinião, penso que este projeto é um projeto viável, devido à sua simplicidade e grande significado, não só pessoal como para a sociedade em geral. As atividades que são realizadas, são diversas, mas simples e importantes, pois cada uma tem um objetivo que deve ser alcançado. Na primeira fase, a criança passa por se conhecer a si própria, e começa a conhecer o outro. Já na segunda e terceira fase, a criança acaba por reconhecer as suas próprias diferenças, como ainda, reconhece as dos outros e aprende a agir perante essas diferenças. Nas últimas fases, o objetivo já é mais ligado às diferenças relacionadas com a Educação Inclusiva, mas que, são tão ou mais importantes que as outras. Com este projeto, as crianças devem aprender gradualmente, a respeitar essas diferenças pessoais e do outro, independentemente, de quais sejam essas diferenças, porque no fundo, são essas mesmas diferenças que caracterizam a identidade pessoal de cada um.

As escolas devem sempre ter em atenção os problemas que a nossa sociedade atual vive e um dos seus principais papéis, enquanto escola, deve ser o de preparar as crianças para a vida em sociedade. Viver em sociedade, significa respeitar o outro, e existe uma frase que transmite essa mesma ideia, que é: “A minha liberdade termina quando começa a do outro” esta frase é importantíssima e o respeito por si próprio e pelo outro é essencial. As crianças devem aprender a valorizar a cidadania e eu, acredito que com este projeto isso é possível, tendo em conta, que este projeto é direcionado para as crianças da Educação Pré-Escolar, considero que desde pequenas, que estas crianças vão estar sensíveis para esta causa, sendo esta mesmo, a principal premissa do projeto, que elas se tornem sensíveis às diferenças.

Para finalizar, gostava que este projeto fosse implementado em diversas escolas, e em diversos agrupamentos, desde escolas públicas a privadas, contudo, este é um projeto que está direcionado, por enquanto, para as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, ou seja, crianças da faixa etária dos 3 aos 5 anos, porém, tenho

como ambição que o projeto Diferenças evolua de acordo com as avaliações que vão sendo recolhidas e que melhore à medida que vai decorrendo. Se este projeto for bem sucedido e implementado na valência de Educação Pré-Escolar pretendo mais tarde continuar a trabalhar nele de forma a expandi-lo para os alunos de 1.º ciclo e seguidamente do 2.º ciclo do ensino básico. Tanto o primeiro como o segundo ciclo, são ciclos em que as crianças já são mais velhas e por isso têm uma maior perceção do que são as diferenças que nos distinguem uns dos outros, por isso, pode haver uma maior incidência de Bullying. Por isso, considero que estas são faixas etárias onde é necessário um projeto deste género, pois o mesmo pode ajudar a combater o *Bullying* e a discriminação por que muitas crianças passam.

Considerações Finais

Ao fim de seis anos letivos, finalmente chega ao fim esta grande aventura na Escola Superior de Educação João de Deus e que sem dúvida foi uma das etapas mais importantes e marcantes da minha vida. Neste relatório, estão presentes algumas dessas aventuras, porém muitas delas não estão aqui descritas, pois naturalmente, não caberiam todas. Está presente também, toda a minha evolução, todo o esforço, o crescimento, as vivências, as aprendizagens nesta área tão importante que é a docência, através dos relatos de aulas que observei ou lecionei, de planificações executadas por mim e fundamentadas com autores, de dispositivos de avaliação, onde pude refletir sobre as minhas prestações, sobre a aprendizagem dos alunos e verificar qual a melhor forma de os poder ajudar a contornar as dificuldades.

Começo estas considerações finais, por abordar o tema da importância do estágio profissional, pois na minha opinião, os locais onde sinto que mais aprendi ao longo do meu percurso, foi sem dúvida nos estágios. Conforme afirma Bolhão (2013) o estágio é considerado como uma “componente importante do processo de formação académica” (p. 2) e durante todo o meu percurso o estágio foi a prática onde mais aprendi e cresci enquanto docente. O estágio funciona como o primeiro contacto que temos com o mundo do trabalho, é onde vamos adquirir experiência através da observação e da prática. Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) referem que “no limite entre a universidade e o mundo produtivo, têm-se os estágios que, em décadas anteriores, foram criados pelas instituições de ensino como meio de complementação da formação e acesso ao mercado de trabalho” (p. 46).

Abordando a prática pedagógica em si, podemos afirmar que em contexto de estágio é possível observar diversas formas e diversas estratégias de lecionar, umas mais práticas, umas mais teóricas, por vezes um pouco de ambas e Tralha (2012) defende que “através da Prática Pedagógica, observamos modelos de professores diferentes, formas de lecionar distintas e ainda turmas com características diversas” (p. 3). Por vezes, existe também uma partilha e troca de experiências entre o supervisor e o estagiário e com estas com partilhas e conselhos de todos os que supervisionaram os meus estágios sinto que aprendi e cresci. Tralha (2012) considera que “as trocas de valores e experiências também constituem um processo de aprendizagem para os vários intervenientes na escola” (p. 3).

Passo agora a destacar algumas das dificuldades que foram surgindo, durante a elaboração deste Relatório de Estágio Profissional, nomeadamente, a Pandemia Mundial de Covid-19. Esta pandemia, que se espalhou rapidamente por todo o mundo,

dificultou e muito a procura por fundamentação teórica em bibliotecas físicas, e por isso, os professores da ESEJD, ensinaram-nos enquanto alunos, onde procurar documentos fidedignos e com informação pertinente para um bom desenvolvimento do trabalho. No entanto, por vezes, eram necessários livros específicos de determinados temas e não me foi possível requisitar na biblioteca, devido ao confinamento a que estive sujeita.

Relativamente ao confinamento provocado pela pandemia de Covid-19, também considero que foi uma grande dificuldade, não tanto nas aulas lecionadas pela ESEJD mas na realização do Estágio Profissional, pois embora tivéssemos o apoio e ajuda das professoras e professores dos estágios, o contacto com as crianças, as brincadeiras, as experiências, as aulas com matérias didáticas e tudo o que praticamente fazemos em contexto de estágio presencial, foi reduzido à Plataforma *Zoom*, que na minha opinião tirou toda a magia da prática profissional.

Refletindo um pouco sobre o trabalho aqui presente, julgo que em todos os capítulos estão presentes pedacinhos de mim, pedacinhos de aventuras vividas com as crianças, tanto nos relatos, como nas planificações e dispositivos de avaliação. Em relação ao Projeto Educativo, este foi um trabalho que me motivou imenso e me deu imenso prazer ao ser realizado, devido ao facto, deste ser sobre um tema que eu adoro trabalhar e que de forma bastante subtil, se refere às Necessidades de Saúde Especiais.

Em relação às minhas perspetivas e linhas de investigação futura, eu quando ingressei na ESEJD, ingressei com o sonho de ser professora de Educação Especial e poder trabalhar com os alunos que mais requerem atenção neste campo. Porém, acabei por ganhar um novo sonho que é o de ser professora ou educadora. Não esquecendo esta vertente ligada às Necessidades de Saúde Especiais, num futuro próximo pretendo fazer uma pós-graduação ou até mesmo um novo mestrado nesta área da Educação Especial, pois sinto que esta formação, só vai enriquecer e melhorar o meu trabalho enquanto educadora e professora. Tenho também o desejo e a curiosidade de ingressar num curso de Língua Gestual Portuguesa, pois cada vez mais, os grupos e as turmas são inclusivos e nunca se sabe quando vai ser preciso falar com alguma criança através das mãos.

Para terminar, quero referir que uma das coisas que aprendi, tanto nos estágios com as educadoras e professoras como nas aulas com os professores doutores e mestres, foi que os valores são essenciais na educação das crianças e são algo que pretendo sempre transmitir a todas as crianças que algum dia passarem por mim. Estanqueiro (2012) afirma “os bons valores fazem parte da alma da educação (...) Se os educadores lançarem boas sementes, a sociedade colherá bons frutos” (p. 99).

Referências Bibliográficas

Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico – Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora

Aharoni, R. (2008). *Aritmética para pais*. Lisboa: SPM. Gradiva. Temas da Matemática

Alsina, À. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.

Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim de infância: Motivos e factores para a sua integração. *Revista de Ciências da Educação*, (3), 51-64. Recuperado de [As TIC na Escola e no Jardim de Inf ncia motivos e factores para a sua integra o.pdf \(letstry-ict.eu\)](http://letstry-ict.eu/As_TIC_na_Escola_e_no_Jardim_de_Infancia_motivos_e_factores_para_a_sua_integracao.pdf)

Araújo, F., Costa, I., & Moreira, T. (2020) *Gêneros textuais e ensino: propostas metodológicas de leitura e escrita*. Pedro & João Editores. São Carlos. Recuperado de <https://pedroejoaoeditores.com/wp-content/uploads/2020/10/profletstrasgeneros.pdf>

Azevedo, F., & Sardinha, M. G. (2009) *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.

Barroso, D. S. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. (Tese de Mestrado) Faculdade de Letras Universidade do Porto, Porto, Portugal. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71580/7/28450.2.pdf>

Bolhão, A. F. J. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários: Estudo de caso numa instituição de ensino superior*. Dissertação de Mestrado inédita, Instituto Superior Miguel Torga, Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional. Recuperado de [https://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/321/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_An aBolh%C3%A3o.pdf](https://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/321/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_An_aBolh%C3%A3o.pdf)

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015 .pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)

Caldas, J. & Silva, B. (2001). Utilizar o vídeo numa perspectiva construtivista. In Dias, P. & Varela, F. (org.). *Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001*. Braga: Centro

de Competência da Universidade do Minho do Projeto Nónio (pp. 693-705). Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16309/1/Utilizar%20o%20v%C3%A2lido%20numa%20perspectiva%20construtivista.pdf>

Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F., Pereira, P. C., & Botelho, T. S. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_4.pdf

Camps, A. (s.d) *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*. Universitat Autònoma Barcelona. Recuperado de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_leit/33_1_1_30_pontosvista_ensaprend_expescrita_acamps.pdf

Carvalho, J. A. B. (2011) *Escrever para aprender contributo para a caracterização do contexto português*. Universidade do Minho, 10, (219-237). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/55618991.pdf>

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise das práticas correntes de avaliação. *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das Concepções às práticas*, 37-42. Ministério de Educação – Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo de Português 3.º ano*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo de Matemática 4.º ano*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf

Direção Geral de Educação – DGE (2021). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/avaliacao-0>

ENEC (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania (ENEC)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Félix, S. (2019). *A viagem para a amizade*. Braga: Edições: betweien

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens in: *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372. Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliacao%20no%20dominio%20das%20aprendizagens.pdf>

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan D., & Lino, D. (2006). *Educação pré-escolar A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

Lento, A., Guimarães, A., Oliveira, C., Azevedo, D., Pinheiro, D., Maceda, D., ... & Lima, T. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Recuperado de https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf

Lomba, R. C. (2019). *Brincar com os cinco sentidos: uma exploração sensorial no pré-escolar*. (Relatório de Estágio). Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo. Portugal. Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/250629968.pdf>

Lopes, A., Miguéis, G., Dias, J. L., Russo, A., Barata, A. F., Damião, F., & Fernandes, T. L. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância – Manual de atividades*. Porto: ASA Editores.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2015). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Lorenzato, S. (2006). *Educação infantil e percepção matemática*. Brasil: Autores Associados

Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed

Magalhães, V. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder*. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 55-73). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Martinho, T. & Pombo, L. (2009). Potencialidades das TIC no ensino das ciências naturais – um estudo de casa. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 8, N.º 2. 527-538. Recuperado de <http://files.ticparaensinodeciencias.webnode.com.br/200000003-b26f1b368f/Potencialidades%20das%20TIC%20no%20ensino%20das%20Ci%C3%AAncias%20Naturais%20-%20um%20estudo%20de%20caso.PDF>

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. formação de professores*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental da Ciências. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_professores.pdf

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. R., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para as ciências actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf

Melson, G. F. (2001). *Why the wild things are: animals in the lives of children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mosqueira, P., & Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28-43. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf.

Medeiros, J., & Cortez, M. (2018) Gestão das emoções na sala de aula. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 80-89. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_6.pdf

Mundo Bitá Portugal – *A Diferença é o que nos une*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=aWcbOhfjnLY&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0DauKDBSLzeJbo4uRwAS902stJ5jRdamYPQ7Q1n5kQ7gs37kST_Gr4uAA

Pacheco, J. A. B. (1990). *Planificação didática: Uma abordagem prática*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas, lda.

Parr, T. (2001). *Não faz mal ser diferente*. Edição: Zero a Oito.

Parr, T. (2019). *O livro da bondade*. Edição: Zero a Oito.

Pereira, A., L., C. (2014). *O trabalho de projeto e aprendizagens em educação pré-escolar*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto: Portugal. Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1462/1/TM-PE-2014AnaPereira.pdf>

Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ... & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Pereira, J. D. L., & Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Amarante: Edição Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Querido, L., & Fernandes, S. (2021) *Ler por prazer. Quem lê mais, lê melhor, ou quem lê melhor, lê mais?*. Iniciativa Educação. Ed_On Artigos. Recuperado de <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/ler-por-prazer-quem-le-mais-le-melhor-ou-quem-le-melhor-le-mais>

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21–43. Recuperado de <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/download/68/69>

Rato, J. (2020). *Para compreender o que lê não basta ao aluno conhecer as letras*. Iniciativa Educação. Ed_On Artigos. Recuperado de <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/para-compreender-o-que-le-nao-basta-ao-aluno-conhecer-as-letras/referencias>

Reis, P. R. (2008). *Investigar e descobrir – Atividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

Rema, D. I. (2017). *Um estudo sobre a aquisição de hábitos de higiene em creche*. (Tese de Mestrado) Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.

Rocha, A., (Coord) & Cruz, M. J. (2016). *A escola inclusiva: Desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Recuperado de https://www.igec.mec.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf

Rocha-de-Oliveira, S. & Piccinini (2012). Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. *RAM, Revista de Administração Mackenzie*, 13 (2), pp. 44-75. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ram/a/vBvtyDZGQ5xLqghzTXJvXMF/?lang=pt&format=pdf>

Rodrigues, A. P. (2016). *A utilização das histórias na abordagem dos conteúdos no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal. Recuperado de https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7536/1/msc_aparodrigues.pdf

Rodrigues, S. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Ciência da Educação. Universidade de Málaga,

Espanha. Recuperado de

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2324/1/ISABELRUIVO.pdf>

Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. L. ... & Moreira, S. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto: Porto Editora.

Serrano, P., & Luque, C. (2016). *A criança e a motricidade fina. Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa Letras.

Siebert, E. C. (2019) *Exposições de trabalhos escolares: aspectos processuais e reflexivos na escola e no museu*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto. Porto. Portugal. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/127026/2/396830.pdf>

Silva, H. S., Lopes, J. S. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) Recuperado de https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, V. F. S. (2016). *A planificação no processo de ensino e aprendizagem na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (Tese de Mestrado). Escola de Ciências Humanas e Sociais Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal, Trás os Montes Recuperado de https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7433/1/msc_vfssilva.pdf

Sim-Sim, I. (Coord), Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa. Direção Geral de Educação. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Smole, K., Diniz, M., Shih, A., Crispim, C., Aragão, H., & Vidigal, S. (2016). *Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas*. Porto Alegre: Penso.

Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Editora Media XXI. Coleção: Estudos e reflexões. Recuperado de https://www.ipl.pt/sites/default/files/textos_contextos.pdf

Thouin, M. (2010). *Despertar as crianças para as ciências e as tecnologias: Experiências para crianças dos 3 aos 7 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tralha, A. R. L. (2012). *Relatório de estágio profissional*. Dissertação de mestrado inédita. Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2507/1/AnaTralha.pdf>

Vasconcelos, T., Rocha, (Coord), C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, ... & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002) *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto. ASA Editores.

Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Livraria Marins Fontes Editora Ltda.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Porto: ASA Editores.

Anexos

Anexo 1 – Proposta de Atividade da Disciplina de Matemática – 1.º ano

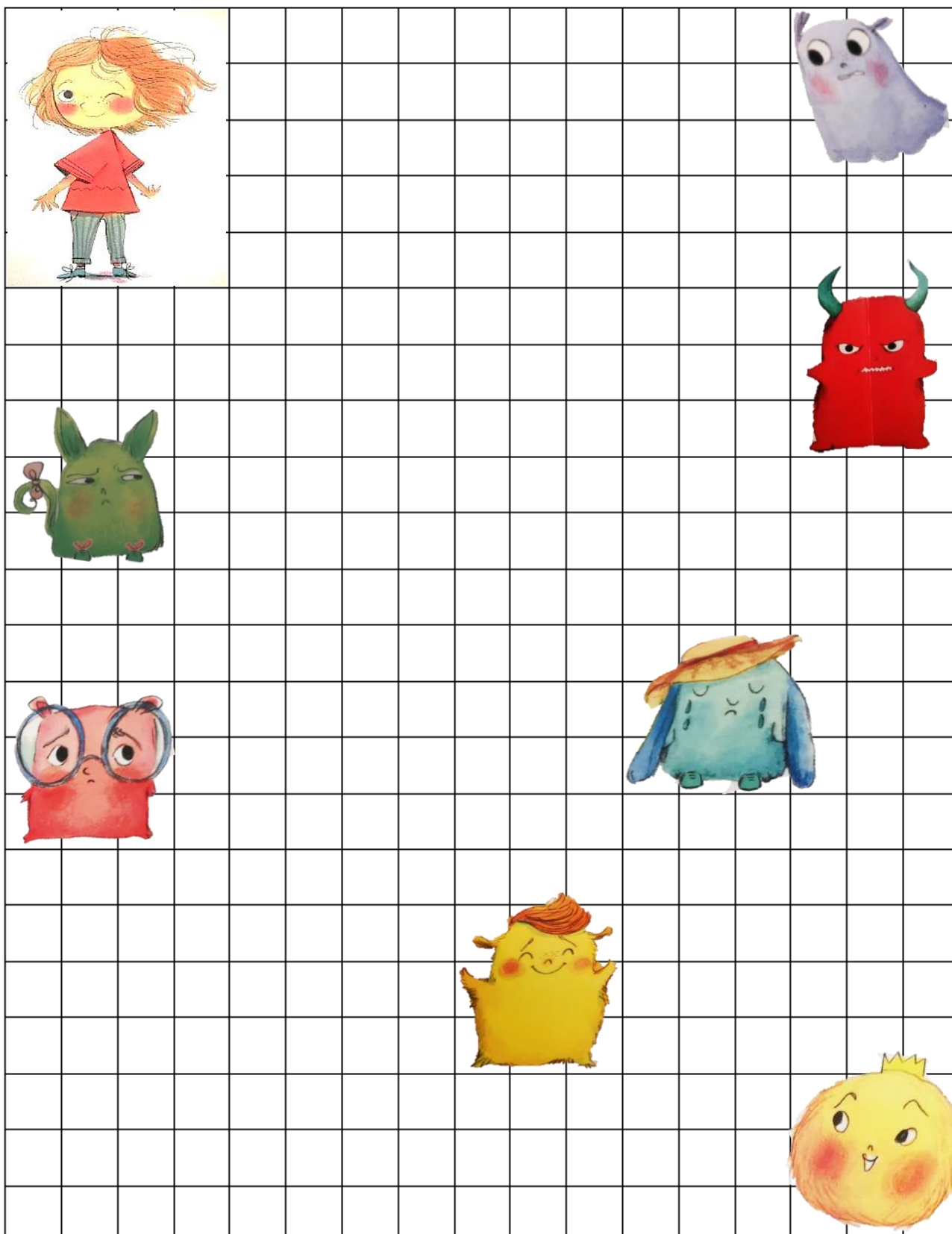
Disciplina: Matemática

Nome: _____

Data: _____

1. Ajuda a Ema a encontrar a emoção da alegria, começando e terminando o percurso nas respectivas marcas (X).
2. Pinta o itinerário percorrido pela Ema, de acordo com as peças do Cuisenaire.

1 quadrado = 1 passo



Anexo 2 – Protocolo Experimental (4.º ano)

Disciplina: Estudo do Meio

Nome: _____

Data: _____

1. Introdução

As chuvas ácidas formam-se com a libertação de dióxido de enxofre e de óxido de azoto (provenientes das emissões das fábricas e dos automóveis) para a atmosfera. Esses gases que foram libertados para a atmosfera são levados pelos ventos para as nuvens. Será que a combinação destes gases com o oxigénio e o vapor de água contido nas nuvens são prejudiciais para a nossa saúde? Vamos descobrir a resposta através desta experiência.

2. Questão-problema

Qual o efeito das chuvas ácidas nas estátuas e edifícios?

3. Previsões

3.1. Desenha o que pensas que vai acontecer.



4. Material



1 copo de vidro



giz



seringas



água destilada



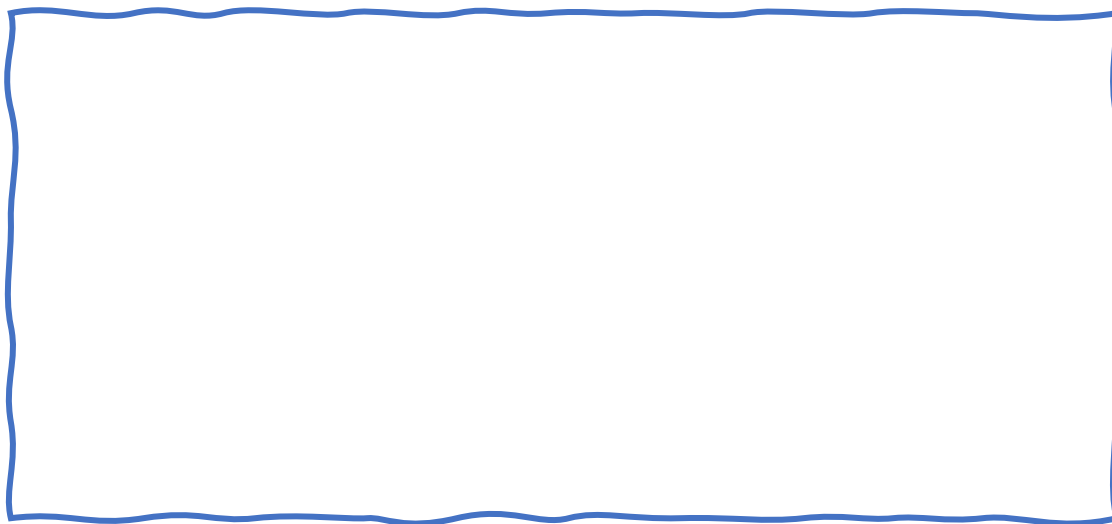
vinagre

5. Procedimento

- 5.1. Coloca no copo de vidro, 20 ml de água destilada;
- 5.2. Coloca no copo de vidro 20 ml de vinagre com a ajuda da seringa;
- 5.3. Observa o que acontece.

6. Resultados

- 6.1. Desenha o que observaste



7. Conclusão

- 7.1. Riscas as palavras erradas, de forma a obteres frases corretas.

A chuva ácida destrói/não destrói o calcário das estátuas e edifícios.

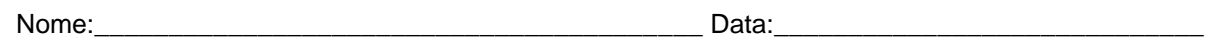
Quanto maior for a acidez da chuva e a quantidade de calcário, maior/menor é a destruição.

Nota: O vinagre é um ácido com propriedades semelhantes aos ácidos que se encontram na atmosfera responsáveis pelas chuvas ácidas.

O giz é constituído por calcário, como muitas estátuas e monumentos.



Anexo 3 – Proposta de atividade do Domínio da Matemática



Anexo 4 – Proposta de Atividade da Disciplina de Português – 1.º ano

Disciplina: Português

Nome: _____

Data: _____

Nome é uma palavra que serve para nomear/designar pessoas, animais, objetos, ações, sentimentos e qualidades.

1. Escreve o nome das imagens, de acordo com a história que acabaste de ouvir.



2. Consulta o quadro à direita e completa as frases com os nomes de acordo com a história.



A Ema é uma _____.

A Ema mora em _____.

A Ema tem medo do _____, quando brinca aos pastores.

De noite, a Ema vai dormir e deita-se na sua _____.

A Ema gosta de andar no _____, quando vai ao parque.

baloço

cama

Paris

menina

lobo



Anexo 5 – Folha de Registo da Atividade de Resolução de Problemas – 2.º ano

Disciplina: Estudo do Meio

Nome: _____

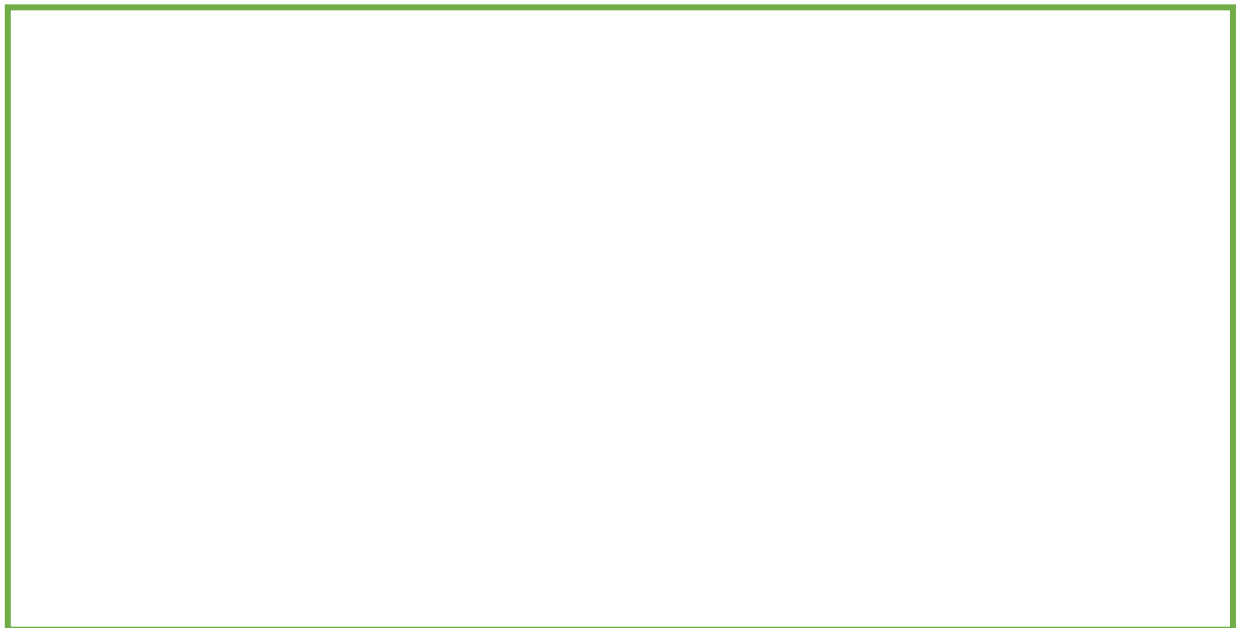
Data: _____

1. Problema

É possível fazer afundar uma laranja?

2. Conceções Alternativas

Realiza um desenho em que demonstres uma forma de afundar a laranja.



3. Material



Laranjas



Água



Recipiente de Vidro



Lápis



Tábua para cortar



Pregos



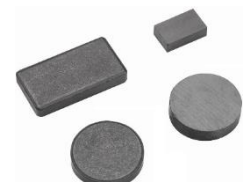
Tachas



Faca



Parafusos



Ímanes

4. Recorta as imagens que correspondem aos objetos que o teu grupo escolheu para a resolução deste problema.

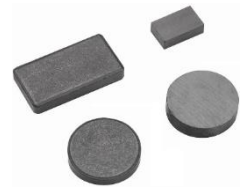
4.1. Descreve como é que o teu grupo fez afundar a laranja.

4.2. Regista as estratégias e materiais utilizados pelos outros grupos.

Grupos	Materiais	Soluções
Grupo 1		
Grupo 2		
Grupo 3		

4.3. Recorta as imagens, identifica e descreve qual foi a melhor estratégia para fazer afundar a laranja.

4.3.1. Com palavras tuas, justifica a tua resposta.



**Anexo 6 – Grelha de correção do Dispositivo de Avaliação do Domínio da
Matemática – 4 anos**

Grelha de Correção						
Parâmetros	1. Identificação e associação das cores e valores às peças do Material <i>Cuisenaire</i>	2. Representação das peças do Material <i>Cuisenaire</i> na folha do Itinerário	3. Orientação Espacial	4. Motricidade Fina	Total	Resultado da Avaliação
Critérios						
Cotações	4	3	2,5	0,5	10	
Crianças						
E1	4	1,5	1,5	0	7	Bom
E2	4	2	2	0,5	8,5	Bom
E3	4	1,5	2	0,5	8	Bom
E4	4	1,5	2	0,5	8	Bom
E5	4	1,5	1,5	0	7	Bom
E6	4	1	1	0	6	Suficiente
E7	4	0	0	0	4	Insuficiente
E8	4	1,5	1,5	0,5	7,5	Bom
E9	4	2	2	0,5	8,5	Bom
E10	4	2	2	0	8	Bom
E11	4	3	2,5	0	9,5	Muito Bom
E12	4	3	2,5	0,5	10	Muito Bom
E13	4	3	2,5	0	9,5	Muito Bom
E14	4	3	2,5	0	9,5	Muito Bom
E15	4	0	1	0	5	Suficiente
E16	4	1	1,5	0	6,5	Suficiente
E17	4	1	1	0	6	Suficiente
E18	4	3	2,5	0	9,5	Muito Bom
E19	4	1,5	2	0	7,5	Bom
E20	4	2	2	0	8	Bom
E21	4	1,5	1,5	0	7	Bom
E22	4	1,5	1,5	0	7	Bom
E23	4	3	2,5	0	9,5	Muito Bom
Média	4	1,78	1,78	0,13	7,70	Bom

**Anexo 7 – Proposta de Atividade do Domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita – 5 anos**

Nome: _____ Data: _____

1. Escreve o nome do teu planeta.



Terra

2. Escreve a palavra (**certo**) nas imagens que representam pessoas a cuidar do ambiente.

2.1. Pinta as imagens.



**Anexo 8 – Grelha de correção do Dispositivo de Avaliação do Domínio da
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 5 anos**

Parâmetros	1. Identificação do nome do planeta onde vivemos	2. Identificação dos comportamentos a adotar para cuidar do ambiente	3. Ortografia	4. Motricidade Fina	Total	Resultado da Avaliação
Critérios						
Cotações	3	3	2	2	10	
Crianças						
A1	3	2	2	2	9	Muito Bom
A2	3	3	2	2	10	Muito Bom
A3	3	2	2	0	7	Bom
A4	3	3	2	2	10	Muito Bom
A5	3	3	2	2	10	Muito Bom
A6	3	3	2	2	10	Muito Bom
A7	3	2	2	0	7	Bom
A8	3	2	2	2	9	Muito Bom
A9	3	2	2	2	9	Muito Bom
A10	3	2	2	2	9	Muito Bom
A11	3	3	2	2	10	Muito Bom
A12	3	3	2	2	10	Muito Bom
A13	3	3	2	2	10	Muito Bom
A14	3	3	2	0	8	Bom
A15	3	2	2	2	9	Muito Bom
A16	3	2	2	0	7	Bom
A17	3	3	2	2	10	Muito Bom
A18	3	3	2	2	10	Muito Bom
Média	3	2,56	2,00	1,56	9,11	Muito Bom

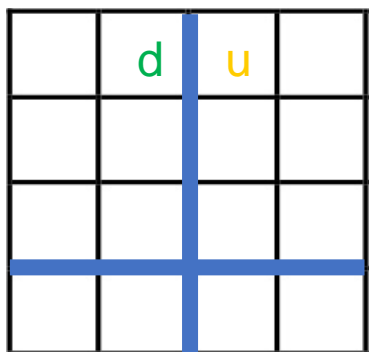
Anexo 9 – Proposta de atividade da Disciplina de Matemática – 1.º Ano

Nome: _____

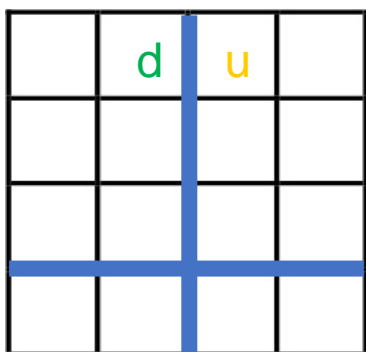
Data: _____

Realiza as adições.

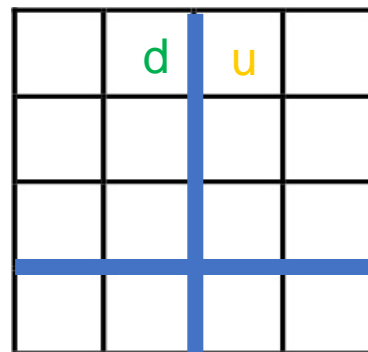
$$14 + 8 =$$



$$16 + 9 =$$

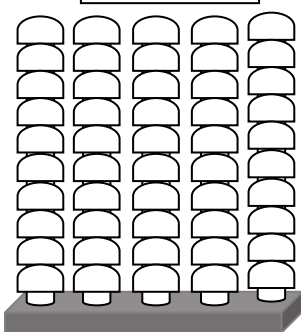


$$25 + 11 =$$

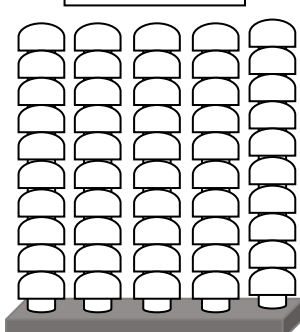


2. Representa nos Calculadores Multibásicos os seguintes números.

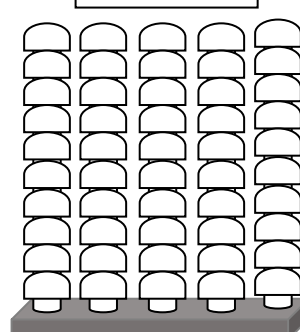
17



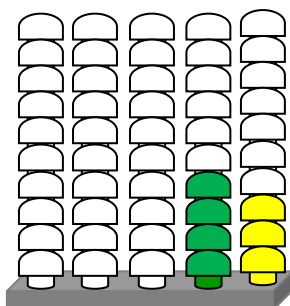
52

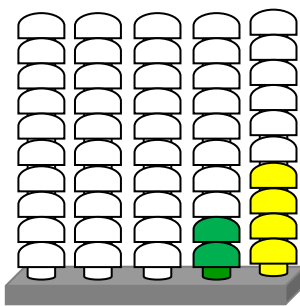


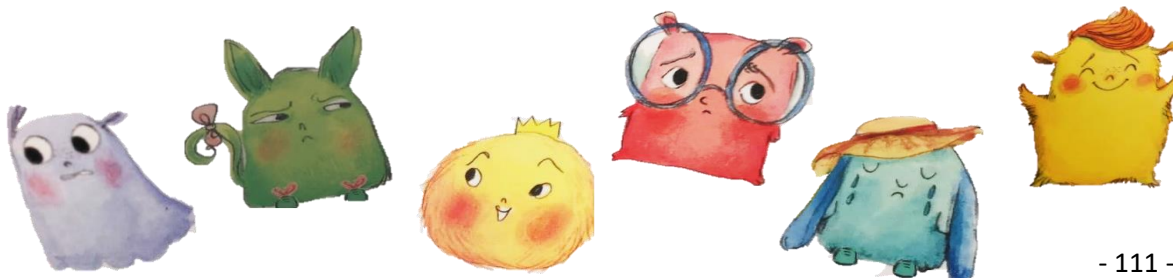
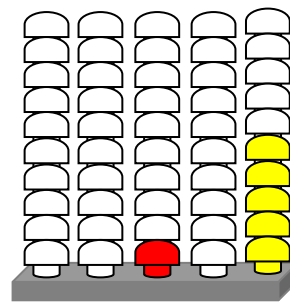
134



3. Escreve os números representados nas placas dos Calculadores Multibásicos.







**Anexo 10 – Grelha de correção do Dispositivo de Avaliação da Disciplina
de Matemática – 1.º Ano**

Parâmetros	1. Números e Operações	2. Representação de quantidades através de material didático	3. Representação numérica observando o material didático	4. Motricidade Fina	Total	Resultado da Avaliação
Critérios						
Cotações	5	2	2	1	10	
Crianças						
C1	5	2	2	1	10	Muito Bom
C2	5	2	2	0	9	Muito Bom
C3	5	2	2	0	9	Muito Bom
C4	5	1	2	0	8	Bom
C5	5	2	1	0	8	Bom
C6	5	2	2	0	9	Muito Bom
C7	5	2	2	0	9	Muito Bom
C8	5	2	2	0	9	Muito Bom
C9	5	1	2	0	8	Bom
C10	5	2	2	1	10	Muito Bom
C11	3	2	2	0	7	Bom
C12	5	2	2	1	10	Muito Bom
C13	5	2	2	0	9	Muito Bom
C14	5	2	2	0	9	Muito Bom
C15	5	2	2	0	9	Muito Bom
C16	1	1	0	0	2	Fraco
C17	3	0	0	0	3	Insuficiente
C18	5	2	2	0	9	Muito Bom
C19	5	2	2	0	9	Muito Bom
C20	5	2	1,5	1	9,5	Muito Bom
C21	5	2	0	0	7	Bom
C22	5	0	0	0	5	Suficiente
C23	5	1,5	0	0	6,5	Suficiente
C24	5	2	2	0	9	Muito Bom
Média	5	1,69	1,52	0,17	8,04	Bom

Anexo 11 – Proposta de atividade da Disciplina de Português – 4.º ano

Lê atentamente o texto seguinte.



22

Educadora social cria jogo anti-bullying

Uma jovem licenciada e mestre em Educação Social juntou-se a um programador informático e juntos criaram o *kit A brincar e a rir o bullying vamos prevenir*.

O *kit*, lançado em agosto deste ano, em Lisboa, está direcionado para crianças entre os 7 e os 13 anos e inclui dois tipos de jogos: um de tabuleiro e outro digital.

O *bullying* é, para muitas crianças, mais do que uma palavra, uma realidade. Os comportamentos agressivos – físicos ou verbais – repetidos manifestam-se logo desde o 1.º e 2.º ciclos, e a prevenção nesta área é escassa.

O objetivo deste *kit* é sensibilizar as crianças para não praticarem *bullying*. Os autores sublinham que apostaram nesta ideia para criar um instrumento de prevenção do *bullying*, um problema que está cada vez mais presente nas escolas. Futuramente, o desejo dos criadores é que este jogo seja adotado e implementado no maior número possível de escolas, câmaras municipais e outras instituições.

<http://visao.sapo.pt> Acedido a 16/09/2012 (Adaptado)



Interpretação

1. Escreve o nome das três partes fundamentais de uma notícia.

22 Educadora social cria jogo anti-bullying

Uma jovem licenciada e mestre em Educação Social juntou-se a um programador informático e juntos criaram o **kit A brincar e a rir o bullying vamos prevenir**.

O *kit*, lançado em agosto deste ano, em Lisboa, está direcionado para crianças entre os 7 e os 13 anos e inclui dois tipos de jogos: um de tabuleiro e outro digital.

O *bullying* é, para muitas crianças, mais do que uma palavra, uma realidade. Os comportamentos agressivos – físicos ou verbais – repetidos manifestam-se logo desde o 1.º e 2.º ciclos, e a prevenção nesta área é escassa.

O objetivo deste *kit* é sensibilizar as crianças para não praticarem *bullying*. Os autores sublinham que apostaram nesta ideia para criar um instrumento de prevenção do *bullying*, um problema que está cada vez mais presente nas escolas. Futuramente, o desejo dos criadores é que este jogo seja adotado e implementado no maior número possível de escolas, câmaras municipais e outras instituições.

<http://visao.sapo.pt> Acedido a 16/09/2012 (Adaptado)

a) _____

b) _____

c) _____

2. Procura no texto a expressão que refere o que é o *bullying* e transcreve-a.

2.1. Por que razão foi criado o *kit* anti-bullying?

2.2. Indica a ambição dos autores do *kit*?

3. Assinala com uma cruz (X) as publicações onde poderias encontrar este tipo de texto?

☐

livro de poesia

☐

revista

☐

livro de contos

☐

enciclopédia

☐

dicionário

☐

jornal

**Anexo 12 – Grelha de correção do Dispositivo de Avaliação da Disciplina
de Português – 4.º Ano**

Parâmetros	1. Identificação da estrutura da notícia	2. Interpretação do texto			3. Identificação dos documentos onde existem notícias	4. Ortografia	Total	Resultado da Avaliação
Crêterios								
Cotações	2	1,5	2	2	1,5	1		
Cotações		5,5						
Alunos								
B1	1	1,5	2	2	1,5	1	9	Muito Bom
B2	1	1,5	2	0	1,5	1	7	Bom
B3	1	1,5	2	0	1,5	1	7	Bom
B4	1	0	2	0	1,5	1	5,5	Suficiente
B5	1	1,5	2	2	1,5	1	9	Muito Bom
B6	1	0	2	0	1,5	1	5,5	Suficiente
B7	1	1,5	2	0	1,5	1	7	Bom
B8	1	0	2	2	1,5	-0,4	6,1	Suficiente
B9	2	1,5	2	0	1,5	-0,2	6,8	Suficiente
B10	1	1,5	0	0	1,5	1	5	Suficiente
B11	0,5	1,5	2	0	0,75	1	5,75	Suficiente
B12	1	1,5	2	0	1,5	1	7	Bom
B13	0,5	0	0	0	0,75	1	2,25	Fraco
B14	1	1,5	2	0	0,75	1	6,25	Suficiente
B15	2	1,5	2	2	1,5	1	10	Muito Bom
B16	1	1,5	2	2	1,5	1	9	Muito Bom
B17	2	1,5	2	2	1,5	1	10	Muito Bom
B18	1	1,5	0	0	1,5	1	5	Suficiente
B19	0,5	1,5	0	2	1,5	1	6,5	Suficiente
B20	1	1,5	2	0	1,5	1	7	Bom
B21	2	1,5	2	2	1,5	1	10	Muito Bom
B22	1	1,5	0	0	0,75	1	4,25	Insuficiente
B23	0,5	0	2	0	1,5	1	5	Suficiente
B24	1	1,5	2	0	1,5	1	7	Bom
B25	1	0	0	0	1,5	1	3,5	Insuficiente
Média	1	1,14	1,52	0,64	1,38	0,90	6,656	Suficiente

Anexo 13 – Tabela de avaliação da opinião das crianças

Preenche com uma cruz (X) as seguintes questões, de acordo com a tua opinião.

			
Gostaste de participar neste projeto?			
Aprendeste o que significa respeitar?			
Aprendeste o que são diferenças?			
Gostaste das peças de teatro?			
Gostaste das atividades desenvolvidas?			
Gostaste da exposição final com todos os trabalhos e fotografias?			

Legenda:



= Sim



= Mais ou Menos



= Não

Anexo 14 – Avaliação do projeto para a educadora

Responda às questões seguintes, de forma, a podermos melhorar o projeto.

1. Considera que este projeto foi útil para as crianças? Justifique.

R: _____

2. Na sua opinião, considera que as crianças adquiriram conhecimento ao longo do projeto? Se considera que sim, indique quais?

R: _____

3. Considera importante o tema principal, bem como, o objetivo deste projeto?

Justifique.

R: _____

4. Indique, qual foi a atividade que mais gostou e achou pertinente de ser tratada e qual foi a atividade de que menos gostou? Justifique.

R: _____

5. Na sua opinião, existem aspetos a melhorar? (Se sim indique quais?)

R: _____

6. Indique qual a sua opinião individual, enquanto educadora do grupo, em relação ao projeto?

R: _____

7. Se tiver alguma sugestão ou opinião que queira transmitir, de forma, a podermos melhorar, por favor diga.

R: _____
